

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Pode alguém ser quem não é? Percursos de transição para a vida adulta de indivíduos classificados na categoria deficiência intelectual

Maria de Fátima Alcaide Forreta

Orientadores: Prof.^ª Doutora Maria Natália de Carvalho Alves
Prof.^ª Doutora Ana Margarida de Seabra Nunes de Almeida

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em Educação, especialidade
Formação de Adultos

2018



Pode alguém ser quem não é? Percursos de transição para a vida adulta de indivíduos
classificados na categoria deficiência intelectual

Maria de Fátima Alcaide Forreta

Orientadores: Prof.^ª Doutora Maria Natália de Carvalho Alves

Prof.^ª Doutora Ana Margarida de Seabra Nunes de Almeida

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em Educação, especialidade Formação de
Adultos

Júri:

Presidente: Doutor Domingos Manuel Barros Fernandes, Professor Catedrático e membro do Conselho
Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Vogais:

- Doutora Isabel Maria Alves e Menezes Figueiredo, Professora Catedrática
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;
- Doutor Luís Manuel Antunes Capucha, Professor Auxiliar
Escola de Sociologia e Políticas Públicas do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa;
- Doutor David António Rodrigues, Professor Associado com Agregação Aposentado
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa;
- Doutora Maria Natália de Carvalho Alves, Professora Associada
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutora Carmen de Jesus Dores Cavaco, Professora Auxiliar
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Paula Cristina da Encarnação Oliveira Guimarães, Professora Auxiliar
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Agradecimentos

Aos participantes neste estudo, figuras chave na inspiração e concretização do mesmo, a minha gratidão pela generosidade da partilha das suas vidas e do tempo que aceitaram passar comigo.

Às orientadoras Ana Nunes de Almeida e Natália Alves, pelo tempo que me ofereceram e pela inestimável generosidade na orientação e partilha de saberes. À primeira devo a confiança e o desafio que me motivou para continuar a responder às inquietações profissionais e sociais, a aprendizagem nos seminários que promoveu no Instituto de Ciências Sociais (ICS) e a inspiração para o desenho e organização deste projeto. À segunda devo o apoio incondicional na forma como, sempre presente, foi orientando este voo, propondo-me coordenadas indispensáveis à consolidação das minhas propostas, sem nunca esquecer palavras de incentivo. Sem a sua motivação, presença e desafio, dificilmente esta prova teria sido superada. Com ambas, para além da orientação científica, tive a felicidade de aprender um modelo de docência que combina exigência, rigor e humanismo.

Ao Paulo Santos, à Luísa e D. Lina pelo empenho e colaboração na identificação de acesso aos candidatos a participantes nesta investigação. À Manuela Monteiro pelo apoio no enquadramento, cedência de instalações para as entrevistas e disponibilidade para debater as temáticas relacionadas com a formação e emprego.

À coordenadora do Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH), Paula Campos Pinto, e à sua determinação em promover momentos de partilha e reflexão de excelência, num esforço permanente para reunir investigadores na área da deficiência.

Ao António Manuel Marques pelo contributo para a reflexão, em forma de conversas telefónicas do tamanho de viagens. Ao Joaquim Lopes pela generosidade e disponibilidade na orientação das ferramentas tecnológicas, indispensáveis à edição de texto.

Ao António Batista e à Laurinda Machado, pelo seu empenho na facilitação das oportunidades e compreensão da exigência desta tarefa, aceitando, dentro do domínio da legalidade, as minhas ausências. A ambos o meu apreço pelo permanente incentivo e compreensão de que esta investigação contribui para a promoção da equidade e inclusão.

Por último, a minha gratidão aos sempre meus que, por e com amor, aceitaram viver com “menos de mim” e, conformados, foram fazendo também seus os meus adiamentos.

Resumo

Esta investigação procura contribuir para aprofundar o conhecimento sobre jovens portugueses com a pluralidade das experiências de classificação numa categoria estigmatizada e invisível. Com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os quarenta e um anos, nenhum destes participantes nasceu com uma condição conhecida de deficiência, acabando por ser classificados na categoria deficiência intelectual (DI), na sua maioria, por não responderem aos desafios do currículo nacional para o ensino básico. O principal objetivo consiste em compreender os modos de transição para a vida adulta de um grupo de vinte indivíduos.

Ancorada no modelo social da deficiência, esta investigação assenta numa conceção de deficiência que a define como o produto da interação entre os indivíduos e as condições ambientais. Sob a moldura metodológica “curso de vida”, que sustenta a impossibilidade de separar a experiência vivida de deficiência do contexto histórico e político (Priestley, 2001), procurou-se, numa dança permanente entre os planos macro e micro, reconstruir as trajetórias biográficas e compreender os fatores que influenciam os processos de acesso à condição adulta.

Para apoiar a operacionalização da investigação identificaram-se seis dimensões (efeito da classificação na (re)construção identitária, trajetórias escolares e formativas, entrada no mundo do trabalho e experiência profissional, autodeterminação, vida socioafetiva e parentalidade) que facilitaram a compreensão e explicação das lógicas de transição.

Defende-se a tese de que todos os cursos de vida foram amplamente influenciados pela categorização, mas que são os fatores ambientais, como as condições objetivas de vida (Wehmeyer et al., 2003) e a ação dos sujeitos, materializada no modo como intervêm na construção das suas biografias, planeiam e executam os seus objetivos, que parecem concorrer para a impressão de modos diversificados de transição à condição adulta. De forma a tornar mais inteligível a compreensão da diversidade dos perfis de transição, propõem-se cinco modelos típicos (Transições suspensas; Transições impostas; Transições progressivas; Transições conquistadas e Transições penhoradas) que reúnem simultaneamente as singularidades e complexidades presentes nos cursos de vida estudados.

Palavras chave: deficiência intelectual, formação de adultos, identidade, transição, curso de vida

Abstract

This research seeks to deepen the knowledge about Portuguese young adults with a multitude of classification experiences in an invisible and stigmatized category.

Falling under an age bracket between twenty-four and forty-one, none of them was born with a known disability condition, though they ended up being classified under the Intellectual Disability category, in most cases because they were unable to respond satisfactorily to the challenges of the Portuguese National Curriculum for primary education. The main goal of this research is to understand the ways of transition to adult life from a group of twenty people.

Grounded in the social disability model, this study holds on the conception of disability as a product of the interaction of people and their environment. With the “life course” framework that states the impossibility of splitting life disability experience from the political and historical environment (Priestley, 2001), seeks, in a permanent dance between macro and micro dimensions, rebuild the biographies and understand the factors which determined the access of adulthood.

To support the research operationalization six dimensions were identified to explain and understand the transition logics (the classification effect at the identity (re)building, school and formative trajectories, ingress in the work world and professional experience, self-determination, parenthood and socio-affective life).

The current study states that all courses of life were deeply conditionate by the categorization but are the environmental factors such as the objective life conditions (Wehmeyer et al., 2003) and the subjects actions, materialized in the ways they intervene and build their biographies, plan and achieve their goals that seem to concur to the distinct ways to adulthood.

To facilitate the understanding of the multitude of transition ways to adulthood, five typical models were proposed (suspended transition, imposed transition, progressive transition, conquered transition and foreclosed transition) bringing together, at the same time, the singularities and complexities of the life courses studied.

Key words: Intellectual disability, adult education, identity, transition, life course

Esclarecimento sobre a terminologia

Ao longo deste trabalho são vários os termos e expressões de categorização, fruto das mudanças sociais que se referem a uma realidade que aos atores desta investigação é familiar como “deficiência mental”, por ter sido a categorização que lhes foi atribuída num determinado momento do seu curso de vida.

À falta de estabilização de um termo mais adequado na língua portuguesa, a adotar pela comunidade científica, genericamente a expressão deficiência intelectual (DI) será preferencialmente utilizada para referir a categoria que resulta de um funcionamento intelectual que compromete e limita a atividade e participação, em função de uma capacidade intelectual considerada inferior quando comparada com os normativos expectáveis. Esta escolha, que se crê não ser perfeita, resultou de um demorado processo de reflexão que acompanhou boa parte da elaboração deste trabalho, onde se foi firmando a rejeição de termos e expressões utilizados na literatura. Sempre que a classificação não seja relevante, será adotada preferencialmente a expressão “participante no estudo”.

Por exclusão de partes, a solução encontrada apresenta-se como a mais adequada para descrever não o indivíduo, mas antes o seu funcionamento em alguns contextos. Sublinhe-se que se assume, neste trabalho, que a deficiência intelectual não é uma condição interna do indivíduo, nem tão pouco uma perturbação ou doença, mas antes um modo de funcionamento. É também este o argumento que suporta a rejeição das expressões “deficiente” ou “com deficiência”, recorrendo-se antes à formulação “classificado(a) na categoria DI”, por ser aquela que estabelece uma fronteira entre a definição dos indivíduos e a classificação e que se considera salvaguardar a posição ética assumida pela investigadora que não teve qualquer participação no processo de classificação.

Não obstante esta posição, a designação “deficiência mental” é, por vezes, utilizada por ser familiar aos protagonistas deste trabalho e corresponder à classificação que lhes foi atribuída em algum momento das suas vidas. Ao longo da narrativa, outros termos são contextualmente utilizados sempre que se trate de preservar referências históricas ou citações de autores e dos participantes nesta investigação.

Por último, e de forma a facilitar a leitura, optou-se pela utilização do masculino neutro para fazer referência aos géneros, masculino e feminino.

Glossário de siglas

AAIDD — American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AAMR—American Association on Mental Retardation

AAP — Associação Americana de Psiquiatria

ALV — Aprendizagem ao longo da vida

CDPD — Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CEB — Ciclo do Ensino Básico

CEE — Comunidade Económica Europeia

CEI — Currículo Educativo Individual

CIF — Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde

CNO — Centros Novas Oportunidades

CRP — Centro de Reabilitação Profissional

DI — Deficiência intelectual

DID — Dificuldade Intelectual desenvolvimental

DSM — Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

DUDH — Declaração Universal dos Direitos do Homem

EPT — Educação para Todos

FORMEM — Federação Portuguesa de Centros de Formação Profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência

FSE — Fundo Social Europeu

IEFP — Instituto de Emprego e Formação Profissional

IPSS's — Instituições Particulares de Solidariedade Social

LBPRIPD — Lei de Bases da Prevenção, da Reabilitação e da Integração das Pessoas com Deficiência

LBSE — Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE — Necessidades Educativas Especiais

OMS — Organização Mundial da Saúde

ONU — Organização das Nações Unidas

PAIPDI — Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências e Incapacidade

PCDI — Pessoas com Deficiência e Incapacidade

PO — Programa Operacional

QCA — Quadro Comunitário de Apoio

QI — Quociente de Inteligência

RVCC — Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

UE — União Europeia

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

*À memória da Leopoldina (1984-2016) e da Joaquina (1975-2017)
cuja interrupção prematura de vida as impediu de verem este produto final.
Ao T. que não teve oportunidade de escolher.*

Índice

RESUMO	V
ABSTRACT	VI
ESCLARECIMENTO SOBRE A TERMINOLOGIA	VII
GLOSSÁRIO DE SIGLAS	VIII
ÍNDICE	XI
ÍNDICE DE FIGURAS	XVI
ÍNDICE DE QUADROS	XVI
INTRODUÇÃO	1
1. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEITOS, MÉTODOS E TERRENO DE PESQUISA	7
1.1. CONTEXTOS HISTÓRICOS DE MUDANÇA: (RE)CONFIGURAÇÕES DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	8
IMPORTÂNCIA DOS MODELOS NA CONSTRUÇÃO DA DEFICIÊNCIA	18
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS	22
1.1.1. TERMINOLOGIA	23
1.1.2. DEFINIÇÃO, CONCEPTUALIZAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO	31
CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE (CIF)	33
DEFINIÇÃO, CLASSIFICAÇÃO E SISTEMA DE SUPORTES (AAIDD)	34
MANUAL DE DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICA DAS PERTURBAÇÕES MENTAIS (DSM)	36
1.1.3. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL—UMA CATEGORIA HETERÓGENA	38
1.2. QUESTIONAMENTO	44
1.2.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS	50
CURSO DE VIDA	50
1.2.2. PROCEDIMENTOS	56
OBJETO E OBJETIVOS	56
ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO	59
TÉCNICAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO	60
Recolha Documental	60
Entrevistas exploratórias	60
Caderno “Memórias de Bordo”	61
Observação em diferentes contextos	62
Entrevistas em profundidade de natureza biográfica	63
Peculiaridades da entrevista	68
1.2.3. SELEÇÃO E ATRIBUTOS DOS PARTICIPANTES	69
PERFIL DOS PARTICIPANTES	71

1.2.4. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	74
1.3. PROTAGONISTAS E ENREDOS	77
Susana	78
Henrique	79
Quim Moura	81
Igor	82
Joaquina	83
Mário	84
Ismael	86
Ricardo	87
Maria	88
João	90
Luís	91
Carlos	93
Morena	94
Luísa	95
Aníbal	97
Rafael	98
Ana	100
Joana	101
Leopoldina	103
Suzy	105
 2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E EFEITOS NA IDENTIDADE	 108
2.1. IDENTIDADE E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	109
2.1.1. ESTIGMA E DEFICIÊNCIA	113
2.1.2. IDENTIDADE SOCIAL E DEFICIÊNCIA	118
2.2. AUTOPERCEÇÃO DOS INDIVÍDUOS CLASSIFICADOS NA CATEGORIA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	122
2.2.1. Circunstâncias da classificação	122
Quando a escola se transforma na instituição deficientizadora	122
Percepção da classificação	124
2.2.2. DEFICIÊNCIA MENTAL? ENSAIOS E EXPLICAÇÕES	127
2.2.3. REAÇÕES À IDENTIDADE ATRIBUÍDA	130
Rendição: comecei logo a ter problemas	130
Reserva: sou assim, mas...	131
Rejeição: não sou assim!	133
2.2.4. EU E OS OUTROS: EFEITOS DA CLASSIFICAÇÃO NAS RELAÇÕES SOCIAIS	135

Chiu, é segredo!	137
2.3. IDENTIDADE E AUTOPERCEÇÃO: PERFIS E SINGULARIDADES	140
Identidade afiliada	141
Identidade intermitente	142
Identidade rechaçada	145
3. EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E TRAJETÓRIAS FORMATIVAS	149
3.1. POLÍTICAS EDUCATIVAS: DA SEGREGAÇÃO SOCIAL À EXIGÊNCIA SOCIAL DE INCLUSÃO	150
3.1.1. TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E RESPOSTAS EDUCATIVAS	150
3.1.2. DO ENSINO ESPECIAL À CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	162
3.2. MAPEAMENTO E ANÁLISE DOS DISPOSITIVOS LEGAIS NA CONSTRUÇÃO DE RESPOSTAS EDUCATIVAS	166
3.2.1. EVOLUÇÃO DOS MODELOS EDUCATIVOS NACIONAIS	167
Segregação	168
Segregação mitigada	169
Integração emergente	172
Integração	173
Inclusão imperfeita	175
3.3. OUTRAS OFERTAS EDUCATIVAS: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA	181
3.4. NÍVEIS ESCOLARES DOS INDIVÍDUOS PORTUGUESES CLASSIFICADOS NA CATEGORIA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	185
3.5. FORMAÇÃO: SISTEMA DE REABILITAÇÃO PROFISSIONAL	189
3.5.1. QUANDO A ESCOLA TERMINA: CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE FUTURO	189
3.5.2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL PERSPETIVADA NO MODELO DE REABILITAÇÃO PROFISSIONAL	190
Enquadramento e finalidade	191
Contextualização e financiamento	192
Entidades responsáveis	197
Público-alvo	199
Estrutura, modalidades e oferta formativa	201
Certificação	204
3.6. TRAJETÓRIAS ESCOLARES E FORMATIVAS DOS PARTICIPANTES	205
3.6.1. EFEITOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NOS ITINERÁRIOS BIOGRÁFICOS	205
Tempos e modos de entrada na escola	206
Trajetórias escolares iniciais: níveis escolares	207
O trigo e o joio: estratégias de separação	209
Borda fora: a escola que seleciona e exclui	216
Experiências escolares em ambientes segregados	218
Voltar à escola – trajetórias bumerangue	219

3.6.2. EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE SOCIABILIDADE E DISCRIMINAÇÃO	225
3.6.3. Sentido único: sistema de reabilitação profissional	228
Expetativas e avaliação dos cursos de formação profissional	233
Ofertas e percursos formativos	233
Formação pessoal, formação profissional	235
3.7. ITINERÁRIOS ESCOLARES E FORMATIVOS: TRAÇOS DOMINANTES	236
4. TRANSIÇÕES PARA O MUNDO ADULTO	241
4.1. TRANSIÇÕES PARA A VIDA ADULTA: SIGNIFICADOS	242
4.1.1. JUVENTUDE E ADULTÍCIA EMERGENTE	242
4.1.2. PASSAGEM PARA O MUNDO ADULTO	244
4.2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PARTICULARIDADES NA TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA	248
4.2.1. AUTODETERMINAÇÃO E INDEPENDÊNCIA	253
4.2.2. O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA A TRANSIÇÃO	260
4.2.3. O CONTRIBUTO DO EMPREGO PARA A TRANSIÇÃO	264
Paisagem de exclusão	269
Medidas de incentivo no acesso ao emprego	271
4.2.4. A TRANSIÇÃO E A VIDA SOCIAL E AFETIVO-SEXUAL	277
Redes de sociabilidade	278
O contributo das novas tecnologias de informação e comunicação para a inclusão social	283
Sexualidade e relacionamentos	285
4.2.5. REPRODUÇÃO E PARENTALIDADE	289
4.3. TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA: PROCESSOS	293
4.3.1. ARRANJA-ME UM EMPREGO	293
Itinerários profissionais	294
Vocações e profissões	297
Processos de aprendizagem	303
Valor atribuído ao trabalho	305
Gestão da carreira	306
Relações Laborais	310
Quando chega o desemprego	312
Obtenção e manutenção do emprego: facilitadores e obstáculos	315
4.3.2. AUTODETERMINAÇÃO E (IN)DEPENDÊNCIAS	318
Sem escolha: Dependências ou (inter)dependências	318
Roturas e independência	325
Tomar conta dos outros: inversão de dependências	330
Interdependências e independências	334

4.3.3. VIDA AFETIVO-SEXUAL	338
Lazer, sociabilidades e redes sociais	338
Obstáculos e estratégias de inclusão	345
Lidar com o corpo que cresce e se transforma	349
No Bairro do amor: relações amorosas e conjugalidade	353
Procura-se, para relacionamento	359
Vulnerabilidades ou riscos	361
4.3.4. EXPERIÊNCIAS DE PARENTALIDADE	365
4.4. PERFIS DE TRANSIÇÃO PARA O MUNDO ADULTO	371
Transições progressivas	373
Transições impostas	374
Transições conquistadas	376
Transições penhoradas	377
Transições suspensas	378
CONCLUSÕES	382
BIBLIOGRAFIA	403

Índice de Figuras

FIGURA 1 — MOLDURA TEÓRICA DO FUNCIONAMENTO HUMANO	35
FIGURA 2 — ELEMENTOS DO MODELO CURSO DE VIDA	52
FIGURA 3 — ESQUEMA ANALÍTICO	57
FIGURA 4 — TIPOLOGIA DOS MODELOS EDUCATIVOS	168
FIGURA 5 — TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PRIMEIRA OPORTUNIDADE	208
FIGURA 6: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PRIMEIRA E SEGUNDA OPORTUNIDADE	220
FIGURA 7 — TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	229
FIGURA 8 — IDADE DE ENTRADA NO MERCADO DE TRABALHO	295
FIGURA 9 — TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS	295
FIGURA 10 — MUNDO DO TRABALHO: CRUZAMENTO DOS ITINERÁRIOS EDUCATIVOS E FORMATIVOS COM A ENTRADA NO MERCADO DE TRABALHO	301
FIGURA 11 — REPRESENTAÇÃO DAS LIGAÇÕES DE NAMORO ENTRE OS PARTICIPANTES DESTA INVESTIGAÇÃO	355

Índice de Quadros

QUADRO 1 — CARACTERÍSTICAS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL POR NÍVEIS DE GRAVIDADE	43
QUADRO 2 — CRUZAMENTO DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS COM AS DIMENSÕES DE ANÁLISE	58
QUADRO 3 — PERFIL SOCIOGRÁFICO DOS PARTICIPANTES: IDADE E SEXO	71
QUADRO 4 — PERFIL SOCIOGRÁFICO DOS PARTICIPANTES: ESCOLARIDADE	72
QUADRO 5 — PERFIL SOCIOGRÁFICO DOS PARTICIPANTES: EVOLUÇÃO DA CONDIÇÃO PERANTE O TRABALHO	73
QUADRO 6 — PERFIL SOCIOGRÁFICO DOS PARTICIPANTES: COM QUEM HABITAM/PARENTALIDADE	73
QUADRO 7 — SÍNTESE DAS MEDIDAS DE APOIO DE PROMOÇÃO DO EMPREGO EM VIGOR	275
QUADRO 8 — DISSONÂNCIA ENTRE A ÁREA DE FORMAÇÃO E A ÁREA PROFISSIONAL DO 1º CONTRATO	298
QUADRO 9 — DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR PROFISSÃO E GRANDE GRUPO DE PROFISSÕES	300

Introdução

Apresentação e enquadramento

Explicar o meu interesse pela área da deficiência intelectual implica descrever um pouco da minha biografia. Entre o final dos anos sessenta e início da década de setenta, cresci muito perto do meu primo T., poucos anos mais velho que eu e que os restantes primos. Habituei-me, desde cedo, a vê-lo perder o comboio das nossas experiências de crianças, talvez porque, lentamente, fôssemos deixando de contar com ele para as brincadeiras que, suspeitávamos, acabaria por estragar com o seu comportamento desajeitado, aos nossos olhos. Nessa altura não percebia muito bem a razão dos seus modos tão diferentes, por vezes até bizarros.

Crescia tão diferente, que se tornava desconcertante. Isto, apesar de a sua mãe nos asseverar que ele era igual, igualzinho a nós. Dos outros adultos, as mensagens que recebíamos para calar a nossa curiosidade eram contraditórias, enigmáticas e distribuíam-se por um espectro tão largo para o descrever, que ia de «doente», «deficiente», «atrasadinho» a «não tem nada, é só assim». Estas explicações, percebidas como desconfortáveis para os adultos, pouco adiantavam à nossa inteligibilidade da diferença. Incompreensível, era também a inexplicável tolerância dos adultos para com os seus comportamentos e que contrastava com a inflexibilidade com que nós, os outros, éramos observados.

Numa trajetória escolar impensável para nós, o T. saiu da escola para ir frequentar uma instituição especializada na resposta a pessoas com deficiência intelectual. Também esta experiência foi curta porque a mãe não aguentou o confronto com o estigma, materializado na designação “deficiente mental” inscrita na carrinha que o transportava ou na porta do centro que frequentava, nem o convívio com outros com maiores deficiências, aos seus olhos. Confiante que ninguém o trataria com um cuidado maior que ela, tomou a seu cargo a sua vida. A vida do T. foi, assim, passada a perder o comboio das transições que conduziram os primos, companheiros na infância, ao mundo dos adultos.

Acho que não pensei muito nisto até ao momento em que, terminado o curso de professores de 1º ciclo do ensino básico, fui convidada a trabalhar num centro de reabilitação profissional de uma instituição particular de solidariedade social, vocacionada para a intervenção com “pessoas com deficiência mental” (assim era a designação da mesma). Em rigor, foi a falta de outra oportunidade que tornou irrecusável o lugar de professora de uma população jovem e adulta, que eu muito pouco conhecia e que, por isso, me amedrontava.

Ao longo dos vinte e cinco anos de trabalho, o medo irracional inicial, que não tinha outro fundamento que não a insegurança e a ignorância de quem sabe pouco mais do que o saber livresco ou a experiência de estágio com crianças, foi dando lugar à motivação para fazer parte de uma sociedade

inclusiva, onde a escola e a formação representa apenas uma das esferas de vida. Foi assim que se impôs a necessidade de investir sempre mais na minha formação especializada, à procura de ferramentas teóricas e práticas de apoio à intervenção. Hoje, não imagino a minha vida profissional com outro público, mas imagino-a a fazer cada vez melhor e com mais conhecimento e respeito.

Profissionalmente ligada à reabilitação profissional, o discurso persistente que relaciona diretamente a valorização do trabalho como meio de acesso à independência e autonomia, apesar de me fazer sentido, contrastava com a empiria. Efetivamente, no curso da minha prática profissional fui sendo confrontada com experiências que me fizeram questionar esta relação causa-efeito e que deram lugar ao propósito desta investigação, que não é mais do que a consolidação de um projeto, que foi crescendo, alimentado durante anos por leituras e coleção de observações, reflexões e questionamentos.

Partindo da crença de que a prática e a investigação são interdependentes, que uma melhor prática depende de uma melhor investigação e que os trabalhos de investigação têm a obrigação de procurar promover uma mudança real nesta área, paulatinamente ganha forma o desenho analítico desta pesquisa que procura responder à inquietação relacionada com os modos como a classificação deficiência intelectual afeta os percursos de vida. Mais concretamente, este trabalho procura compreender em que medida a transição para a vida adulta de indivíduos com experiência de trabalho regular, é condicionada pela classificação na categoria deficiência intelectual (DI), atribuída em algum momento das suas vidas.

Em colisão com a perspetiva das investigações que identificam a deficiência intelectual como objeto de conhecimento, mas que ao mesmo tempo subtraem o reconhecimento dos indivíduos como sujeitos do seu próprio conhecimento, este trabalho procura captar a pluralidade de processos de entrada no mundo adulto, que se esconde por detrás das trajetórias biográficas, do ponto de vista dos atores, e da sua visão subjetiva. Estava decidida a tarefa de iluminar biografias, de um conjunto de indivíduos classificados nesta categoria, não no sentido exclusivo de captar a sua experiência de vida, mas antes de aceder à representação que decidiram revelar das suas experiências.

Retomando a história do T., hoje, a caminho dos sessenta anos, continua a passar o seu tempo na cama, a ver televisão, enquanto anseia por visitas que lhe permitam aceder a novidades, experiências e prazeres virtuais, porque nunca experimentados. O que poderia ter feito da sua vida nunca saberemos, certa foi a sua vida sem oportunidade de fazer escolhas, de participar e de tomar decisões. Em Portugal, nos dias de hoje, esta história de vida dificilmente se poderia repetir. Efetivamente, num salto civilizacional gigante, hoje, o reconhecimento e proteção de direitos enquadrada nas convenções internacionais e medidas estruturais, com particular relevância das áreas sociais, da saúde e da educação, impediriam tal destino, pelo menos em idade escolar e graças às medidas favorecedoras de inclusão que obrigam à frequência da escola por todos, até à idade de dezoito anos. Neste sentido, a

reflexão sobre a biografia do T. também me ajudou a compreender o argumento de Priestley (2001) que sublinha a impossibilidade de separar a experiência vivida de deficiência e o curso de vida, do contexto histórico e social.

O estado da arte revela que a paisagem da investigação, a nível internacional e nacional sobre deficiência intelectual, disponibiliza trabalhos centrados no diagnóstico, na escola, na saúde, na sexualidade, na educação e no ensino especial, na(s) deficiência(s) enquanto problemática de fundo apesar de, em alguns, haver uma referência à adolescência enquanto etapa de vida. Nestes trabalhos a deficiência não parece surgir como um atributo que contribua para a diversidade da juventude, mas antes como um problema e questão central, como se a condição de deficiência impermeabilizasse o indivíduo da sua identidade juvenil e adulta. Por outro lado, nos trabalhos sobre juventude, cultura juvenil e dinâmicas de transição, a população classificada na categoria DI é invisível, correspondendo ao que Riddell (2009) classifica como uma grande lacuna. Sendo uma categoria colada a uma imagem social infantilizada, não é de estranhar que esteja, também, ausente dos trabalhos no âmbito da formação de adultos.

Esta investigação alimenta a expectativa de contribuir para informar o conhecimento e promover o reconhecimento social desta franja da população que enfrenta, simultaneamente e de forma diversa, as implicações sociais de acumular limitações funcionais com uma condição socialmente estigmatizante, procurando compreender o efeito da introdução de medidas de apoio no acesso às diferentes etapas de vida.

Estando por descobrir quem são, como vivem e crescem, que estratégias mobilizam para responder à classificação atribuída, que barreiras e facilitadores encontram na transição para a vida adulta, quais são as suas aspirações e de que modo a classificação na categoria DI contribui para um padrão de perfis de transição para o mundo adulto, distintos da população não classificada nesta categoria, o desafio consiste em responder a estas questões com a preocupação de informar o conhecimento nos campos da juventude, formação de adultos, transição e deficiência.

Organização e apresentação da investigação

A construção da problemática desta investigação reflete o ponto de vista de Ferreira de Almeida & Madureira Pinto (1982) que defendem, num sentido mais amplo, que o método não se reduz a um somatório de técnicas de investigação sendo, por isso, indissociável das opções teóricas que conduzem à construção do objeto de estudo (Alves, 2009) e que suportam o desenho da investigação. A opção pela organização de capítulos que casam a componente teórica, que decorre da revisão da literatura e análise empírica, procura espelhar o diálogo permanente entre a teoria, a análise e a discussão de resultados. Acrescente-se que se rejeita que a revisão da literatura seja apenas classificada no plano teórico, quando na prática também ela implica a seleção de obras e autores, a análise de documentos

orientadores e legislação, a articulação com dados estatísticos disponíveis e a reflexão crítica, numa dança onde se procura a complementaridade entre os planos macro e micro e entre as dimensões teórica e empírica.

Sublinhe-se que a eleição desta forma de apresentação pretende tão-somente espelhar o processo reflexivo, de forma mais autêntica e numa aproximação mais significativa à configuração das trajetórias do curso de vida destes participantes. São estes os argumentos que sustentam a opção de organização e apresentação desta investigação.

O primeiro capítulo, denominado Deficiência Intelectual: conceito, métodos e terreno de pesquisa, tem o propósito de enquadrar toda a investigação. Numa primeira parte, procede-se à revisão histórica e reconfiguração do fenómeno hoje conhecido por deficiência intelectual, prestando particular atenção à evolução dos modelos da deficiência e da terminologia e à definição e conceptualização dos principais sistemas de classificação.

Uma vez que este trabalho parte não de um tema, mas antes de uma questão teórica e metodológica, que se procura desenvolver de forma reflexiva (Lahire, 2004) num casamento entre dois planos de análise, é o dispositivo metodológico e as opções feitas neste âmbito e que alicerçam todo o desenrolar da pesquisa. Assim, a segunda parte deste capítulo procura dar conta do processo de questionamento que despertou esta investigação e conduziu à identificação da problemática, bem como das opções metodológicas, procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e tratamento da informação mobilizados nesta investigação.

A fechar este capítulo, são apresentadas as vinte narrativas biográficas dos participantes, num exercício de apresentação individual das trajetórias de vida, contextualizadas no espaço e no tempo. São estes enredos que permitem compreender a origem e o curso de vida de cada um dos protagonistas envolvidos nesta pesquisa.

Para apoiar a operacionalização deste trabalho identificaram-se seis dimensões de análise, nomeadamente, o efeito da classificação na (re)construção identitária, trajetórias escolares e formativas, entrada no mundo do trabalho, autodeterminação, vida socioafetiva e parentalidade. É destas dimensões que tratam os restantes capítulos seguintes.

Não tendo estes participantes nascido com uma condição de deficiência conhecida, o efeito da classificação atribuída, a forma como responderam à mesma, e como se auto percecionam, revestiu-se de particular interesse pela sua influência nos modos de transição para a vida adulta. Neste sentido, ganhou relevância a discussão das teorias do estigma e da identidade social. A segunda parte deste capítulo é dedicada à análise da perceção dos participantes, sob o ponto de vista da sua experiência de vida com uma classificação socialmente estigmatizada. Para tal, procura-se descrever e compreender os efeitos da classificação DI no seu curso de vida, designadamente, as circunstâncias e a perceção da classificação, a receção à classificação e as explicações encontradas para a mesma, as reações à

identidade atribuída, os efeitos da classificação nas relações sociais e as estratégias e respostas identitárias à classificação. A fechar esta discussão, apresenta-se e caracteriza-se uma proposta de tipologia que reúne a diversidade observada nos modos de identificação identitária dos participantes.

O terceiro capítulo é dedicado à educação, formação e trajetórias formativas. A este pretexto procede-se à análise das condições históricas que suportaram a transformação das respostas educativas para a deficiência no contexto ocidental e, mais em particular, em Portugal. Privilegiando um plano macro, apresenta-se uma revisão das políticas nacionais e tendências internacionais das ofertas educativas e formativas disponibilizadas desde a segunda metade do século XX. Com o propósito de analisar as tendências das respostas educativas e formativas para o público com DI é feito um mapeamento e análise dos dispositivos legais na construção das respostas educativas. Deste trabalho resultou a caracterização de uma proposta de tipologia que procura retratar a evolução dos modelos educativos nacionais para esta população. Num segundo momento, adota-se uma abordagem de natureza micro e procede-se à análise das trajetórias escolares e formativas dos entrevistados, na tentativa de compreender as experiências escolares e formativas no curso de vida, bem como os efeitos das políticas de educação e formação, de primeira e segunda oportunidade, nos seus itinerários biográficos. Neste campo ganha particular relevância a discussão da oferta de formação enquadrada no âmbito da reabilitação profissional destinada a indivíduos com deficiência.

O quarto e último capítulo é dedicado à discussão dos processos de transição para a vida adulta e particularidades da transição que resultam da classificação na categoria DI. Com recurso aos trabalhos sobre juventude, transição e deficiência são analisadas, do ponto de vista teórico e empírico, a forma como as oportunidades no campo do trabalho e remuneração que daí resulta, a autodeterminação e a independência, a vida socioafetiva e a parentalidade, são influenciadas pela classificação DI e influenciam a transição ao mundo adulto. Este capítulo termina com a proposta de uma tipologia que reúne cinco perfis que correspondem a cinco processos distintos de transição ao mundo adulto, que procuram agrupar as lógicas de transição que resultam de processos complexos e plurais.

Por último, a conclusão procura fechar o puzzle, através de um exercício reflexivo onde, retomando o ponto de partida, se apresenta uma reflexão transversal a todos os capítulos com a finalidade de sistematizar a compreensão e, cumprindo um dos desígnios deste trabalho, informar o conhecimento sobre os modos de transição para a vida adulta. Sem perder de vista os objetivos traçados, procura-se ensaiar algumas explicações para justificar as trajetórias que marcam os cursos de vida e que resultam numa complexidade e pluralidade de processos.

1. Deficiência intelectual: conceitos, métodos e terreno de pesquisa

1.1. Contextos históricos de mudança: (re)configurações da deficiência intelectual

Sem pretensão de descrever uma história das ideias da deficiência intelectual (DI), aborda-se de seguida, sumariamente, os antecedentes históricos e as principais transformações deste conceito, enquadrando-o nas referências de autores que se destacaram como protagonistas da mudança conceptual e ideológica que atravessa a história. Sob a inspiração de Foucault (2006a), a pertinência desta revisão prende-se com a intenção de analisar e compreender a evolução histórica daquilo que hoje reconhecemos como DI, a construção social do conceito ao longo dos tempos e o seu contributo para o modo como hoje se apresenta como objeto de estudo.

Pessotti (1984) chama a atenção para o facto da evolução e conquista dos direitos humanos não poder ser explicada sem referência à contextualização teológica, económica, política ou jurídica. Apesar de a DI ser um fenómeno cujos indícios remontam ao início da humanidade, a verdade é que as referências até ao início do século XIX são dispersas e escassas. Aspeto que pode dever-se a um conjunto de fatores: i) a elevada taxa de mortalidade dos indivíduos com deficiência (Amor Pan, 2000), o que lhes tiraria alguma relevância social; ii) a dificuldade das pessoas, assim classificadas, se assumirem como protagonistas, em parte devido às suas limitações funcionais, inviabilizando a possibilidade de construir a sua própria história e de serem socialmente reconhecidas. A este propósito, Ryan e Thomas (1980, p. 85) defendem a tese de que “a deficiência mental se apresenta tão escondida na história como na vida e o que revela não é a sua história, mas antes a história de outros que agiram contra ou a seu favor”. Assim, podemos inferir que o que conhecemos hoje refere-se exclusivamente à ação dos outros sobre as pessoas com deficiência e nada sobre a perspectiva dos indivíduos, assim classificados.

Um aspeto que aparenta ser consensual na literatura é a permanente dificuldade que as diferentes sociedades ocidentais têm revelado, ao longo dos tempos, para integrar de uma forma natural e positiva as pessoas que aparentam as mais variadas diferenças. Efetivamente, as referências documentadas ao longo dos séculos revelam que a deficiência nunca foi integrada naturalmente nas diferentes sociedades e desvendam duas atitudes sociais divergentes e paradoxais: uma atitude de proteção e de quase elevação espiritual e outra, mais adversa, de punição, que atribui a deficiência mental a um castigo ou origem maligna em resultado de hipotéticos pecados cometidos pelos progenitores (Ammaniti, 1983; Ryan e Thomas, 1980). Em ambas prevalece a consideração da deficiência intimamente relacionada com a religião (Amor Pan, 2000).

Sinason (1992) explora estas duas perspetivas no capítulo dedicado à história e mitos relacionados com a DI. Por um lado, podemos encontrar uma perspetiva recheada de compreensão e sabedoria que reúne os melhores contributos das civilizações antiga e moderna, por outro lado, e de forma igualmente atemporal, é uma história preenchida por crueldade e dor. Na mesma linha, também Pessotti (1984)

defende que a tarefa de contar a história da deficiência apresenta um grau de dificuldade assinalável, por se tratar de um campo de estudo onde não abundam as fontes e campo fértil para especulações.

Recuando ao início da humanidade, Dunn (cit. in Manion e Bersani, 1987, p. 232). sugere que os primeiros registos das tribos nómadas primitivas revelam que os indivíduos que apresentavam limitações de natureza física ou mental, considerados não produtivos, eram comumente eliminados em benefício do bem-estar da tribo.

Dando um salto no tempo, podemos concluir que não se assiste a grandes diferenças, defendendo Barnes (1996) que os exemplos de discriminação estão presentes na cultura grega, na religião judaico-cristã e na arte europeia muito antes da Renascença. Apesar de os gregos terem sido percursores no campo da medicina e de os seus médicos considerarem as perturbações mentais fenómenos naturais, a atitude social para com a deficiência não sofreu qualquer alteração, continuando hegemónica a ideia de castigo divino (Amor Pan, 2000). Existem registos que indicam que indivíduos com deficiência eram suprimidos¹ e socialmente ridicularizados nas civilizações da Antiguidade Clássica, Grécia e Roma (Ammaniti, 1983; Manion e Bersani, 1987), sendo recorrente a sua venda e compra para exibição em espetáculos de diversão (Amor Pan, 2000). A exclusão social é a norma e o infanticídio é recomendado pelos grandes pensadores da época, como Platão e Aristóteles, como descrevem autores como Carlson (2010), Amor Pan (2000) ou Pessotti (1984).

É no período da Idade Média, com a influência do cristianismo no mundo ocidental, que se assiste a uma mudança de atitude para com os doentes e deficientes com a condenação religiosa do infanticídio (Pallisera Díaz, 1996). Durante este período, prevalece um sentimento de misericórdia, que conduz à oferta de abrigos destinados às crianças com deficiência mental (Pallisera Díaz, 1996), designadas como “les enfants du bon Dieu” (Manion e Bersani, 1987). Pessotti (1984) sustenta que esta expressão terá contribuído para modificar o *status* destes indivíduos, evoluindo de *coisa* a pessoa, dando origem ao desenvolvimento de uma missão “quase divina” de defesa das criaturas mais frágeis.

É com o estatuto de criatura de Deus que se desenvolve o acolhimento em conventos e igrejas em troca de serviços que assegurem a sua sobrevivência. Surgem asilos, orfanatos e hospitais destinados a circunscrever em enormes instituições, fora das cidades, realidades tão distintas como pessoas com deficiência mental, criminosos, pessoas com doença mental ou possuídos pelo diabo (Amor Pan, 2000).

A caridade expressa-se no confinamento, que assegura teto e alimentação, ao passo que o castigo se traduz na enclausura que conduz à segregação. Por seu turno, a caridade apresenta-se como um meio de salvação que permitiria aos cristãos afastar o demónio e livrar a sociedade do seu poder maléfico e, simultaneamente, dos comportamentos desadequados exibidos pelas pessoas classificadas na categoria deficiente² (Pessotti, 1984).

¹ Acredita-se que na Roma antiga os pais se demitiam da responsabilidade de educar os filhos deficientes, afogando-os no rio Tibre (cf.

² De acordo com Pessotti, existem fortes indícios de que as pessoas com DI, ao lado de doentes mentais, pobres, e outros, tenham sido vítimas dos tribunais da Inquisição, em virtude da identidade sobrenatural que lhes era conferida (Pessotti, 1984).

Neste contexto, a ambiguidade relativamente à deficiência pode ser ilustrada pelas duas posições assumidas por duas figuras coetâneas com posições opostas sobre a DI, Martinho Lutero e Paracelsus. O primeiro, homem da igreja, contribui para a disseminação da crença que as crianças *anormais* são um castigo pelo comportamento indecoroso dos progenitores. É com Martinho Lutero que ganha relevo a atribuição da responsabilidade pela deficiência à mãe, através de explicações que oscilam entre práticas de relações sexuais com o diabo ou de bruxaria³ (Ryan e Thomas, 1980). Já Paracelsus, homem da medicina, foi pioneiro a trazer para o campo médico a questão da deficiência, antes um exclusivo teológico e moral. Rejeita a teoria dominante da culpabilidade dos progenitores e da interferência do diabo, defendendo que a origem da deficiência não está relacionada com o material fornecido pelos pais, mas antes com algo errado nos processos subsequentes e muito para além do seu controle (Ryan e Thomas, 1980). Para este médico, os idiotas não são criaturas diabólicas, mas antes doentes dignos de tratamento e complacência. A este propósito Pessotti (1984) defende que a intenção de Paracelsus ao proclamar a anormalidade como um problema médico seria livrar esta população dos maus tratos a que eram submetidos. Com novo estatuto, o médico “é o novo árbitro no destino do deficiente”, detentor do poder de julgar, salvar ou condenar (Pessoti, 1984, p.78).

A condição *deficiente* era genericamente atribuída a todas as formas de diferença (Manion e Bersani, 1987) e as causas não eram clínica ou socialmente questionadas (Ryan e Thomas, 1980), mas suportadas em explicações sobrenaturais, relacionadas com a doutrina cristã.

É com o advento do humanismo, nomeadamente com o renovado interesse na educação e os avanços científicos que caracterizam o período do Renascimento, que se introduziram alterações significativas no campo da deficiência, destacando-se o aparecimento de uma corrente orientada para conhecer e aceitar as diferenças, em contracorrente com a solução da reclusão para o problema da marginalização social.

A par destas ideias, são criadas instituições de internamento e reclusão social como o Hospital Geral de Paris (1656), as Casas de Trabalho inglesas (1670) ou as Casas de Reclusão e Trabalho alemãs (1620). Sublinhe-se que o internamento é, de acordo com Foucault (1978), uma medida exclusivamente de ordem pública, sem qualquer motivação assistencialista ou terapêutica, destinado a confinar todos os indivíduos que fugissem à norma. Na sua obra *História da Loucura*, Foucault (1978), defende que as estruturas criadas na Idade Média para acolher leprosos, esvaziadas no século XV por força do desaparecimento desta doença, terão sido recuperadas como locais de exclusão de uma população heterogénea, enquadrada genericamente na designação loucura. É este fenómeno que o leva a afirmar que o “classicismo inventou o internamento, um pouco como a Idade Média a segregação dos leprosos”

³ Esta culpabilização exclusivamente materna será retomada mais tarde, no final do século XIX.

(Foucault, 1978, p. 61) sendo as instituições de internamento percebidas como o “local natural” de reclusão para um vasto heterógeno de indivíduos⁴, impossibilitado de responder pela sua existência.

De acordo com Scheerenberger (1987), esta época ficou marcada pela inovação das ideias no campo da deficiência. Uma destas figuras terá sido Vicente de Paulo⁵ que defendeu a necessidade de tratamento e reabilitação para as pessoas com atrasos mentais e chamou a atenção para a importância do tratamento diferenciado dos problemas mentais.

Também o médico britânico Thomas Willis (1621-1675) aventou a hipótese de que a origem da deficiência não podia ser exclusivamente atribuída aos acidentes de parto, sugerindo a possibilidade de haver algum defeito no material fornecido pelos pais no momento da fecundação. Estes defeitos teriam origem em comportamentos dos progenitores, como: demasiado estudo e leitura (causadores de descendência fraca na medida em que há muita energia dirigida à mente, por oposição à dirigida ao corpo), comportamentos de intemperança, embriaguez, efeminação, luxúria ou, ainda, consequências relacionadas com a juventude ou idade avançada dos progenitores (Ryan e Thomas, 1980). Não deixa de ser curiosa a forma como Willis identifica três causas endógenas que prevalecem até aos nossos dias como fatores etiológicos (fatores pré-natais, como o alcoolismo ou idade dos pais e perinatais, como o acidente de parto), misturando-as com as causas exógenas, referentes ao comportamento dos progenitores e dificilmente relacionáveis, como a efeminação e a luxúria. Nestes exemplos, verifica-se uma clara influência e cumplicidade entre os homens da ciência e os valores religiosos.

Willis terá ainda sido o primeiro a reconhecer que a dimensão e a textura do cérebro estariam ligados à imbecilidade e que esta, não tendo cura, poderia ser atenuada com o contributo dos médicos e dos professores (Ryan e Thomas, 1980). Também a ele são imputados os argumentos científicos que atribuíam a causa da idiotia a alterações em determinadas regiões do encéfalo e fluxos neuronais, destronando as explicações de cariz supersticioso. Apesar da novidade, a sua teoria terá sido introduzida apenas nos estratos mais cultos da sociedade, sem chegar às grandes massas (Pessotti, 1984).

Jonh Locke (1632-1704) foi outra figura que contribuiu para reverter a forma com era olhada a DI. Na sua obra *An Essay concerning Human Understanding* (1690) desenvolve a teoria da *tabula rasa* defendendo que todas as pessoas nascem desprovidas de qualquer conhecimento, à semelhança de uma folha em branco, pelo que cabe à experiência e ao ensino suprir as necessidades de conhecimento. Esta teoria que atribui a deficiência à ausência de experiências terá influenciado os escritos de Rousseau e a atenção de Itard, mas foi preciso esperar pela difusão dos ideais humanistas a toda a sociedade para que se revolucionasse a forma de tratamento das pessoas com deficiência (Pessotti, 1984).

⁴ Nos diversos registos das instituições de internamento, documentados na obra de Foucault (1978, p. 93-94) podem encontrar-se, para além dos “dementes”, “pobres”, “prostitutas”, referências a pessoas com deficiências: “inocentes mal formados e disformes”, “espírito fraco”, “grandes e pequenos paralíticos”, “espírito arruinado”, “imbecil”.

⁵ Vicente de Paulo, nascido Vincent de Paul ou Vincent Depaul, foi declarado santo pelo Papa Clemente XII, em 1737, passando a ser imortalizado como São Vicente de Paulo. Foi responsável por um dos mais antigos ex-leprosários de Paris, Saint-Lazare e de acordo com Foucault, terá assinado um contrato com o Priorado para “receber as pessoas detidas por ordem de Sua Majestade” (cf. Foucault, 1978, p. 59).

Apesar do vanguardismo de algumas destas figuras, não é possível descontextualizá-las do seu tempo. Foucault (1978) defende que é a partir da era clássica que a loucura passa a ser percebida no horizonte social da pobreza, da incapacidade para o trabalho e da impossibilidade de integração na sociedade, mudando o seu sentido drasticamente. Longe das preocupações terapêuticas, o internamento impõe-se como uma condenação pela ociosidade constituindo-se como resposta à crise económica do século XVII.

É com a emergência da revolução industrial, a partir de meados do século XVIII, que as circunstâncias de vida nas cidades sofrem significativas alterações, com a progressiva exigência das condições de trabalho a empurrar as pessoas com deficiência para a marginalização laboral e, conseqüente, para a exclusão social, sobretudo nas cidades (Pallisera Díaz, 1996). A literatura apresenta algum consenso em torno da ideia de que as condições das pessoas com deficiência que viviam nas cidades eram menos favoráveis do que as que viviam em meios rurais, onde aqueles que conseguiam realizar qualquer tarefa agrícola eram considerados úteis (Amor Pan, 2000; Pallisera Díaz, 1996; Scheerenberger, 1984).

Efetivamente, as evidências parecem demonstrar que em tempos de crise o internamento servia para reabsorver os ociosos e proteger a sociedade da mendicância, agitação e revolta, ao mesmo tempo que fornecia mão-de-obra barata. Esta é a tese de Foucault (1978, p. 77) ilustrada na afirmação de que “não se trata mais de prender os sem trabalho, mas de dar trabalho aos que foram presos” e que a criação dos primeiros grandes centros de internamento nas regiões mais industrializadas de Inglaterra (Worcester, Norwich e Bristol), de França (Lyon) e da Alemanha (Hamburgo) são prova desta estratégia. Ainda de acordo com Foucault (1978, p. 80), a invenção destes centros de internamento será considerada um fracasso do ponto de vista económico, mas que será preciso esperar pelo início do século XIX, para que se verifique o desaparecimento das mesmas.

Manion e Bersani (1987) argumentam que houve dois acontecimentos nos finais do século XVIII, que contribuíram para a mudança de atitudes e proliferação dos ideais de igualdade e aceitação. O primeiro terá sido a revolução americana (1776), seguido da revolução francesa (1789). Estes eventos, na opinião destes autores, terão introduzido uma nova atitude social apoiada nos princípios da igualdade e liberdade, favorável ao reconhecimento dos direitos humanos, conforme expresso nos documentos que se tornariam a Constituição dos Estados Unidos e de França, onde se declara que os homens nascem livres e com igualdade de direitos (Manion e Bersani, 1987).

Se, antes de 1800, a deficiência mental não constituía um problema científico ou sociopolítico (Amor Pan, 2000), surge agora uma nova atitude, imbuída de um otimismo humanista para com as pessoas consideradas diferentes (Manion e Bersani, 1987). É no século XIX que uma maior consistência científica é dada à DI, fixando-lhe uma natureza psicopatológica, ainda presente nos dias de hoje.

Na obra *Psychiatric Power: Lectures at the College de France, 1973-74*, Foucault (2006a) afirma que os conceitos de idiotia, atraso mental e imbecilidade e daquilo que hoje denominamos por DI se

desenvolveram nos primeiros quarenta anos do século XIX, em simultâneo com o aparecimento e a generalização do poder da psiquiatria.

É neste século que a educação das pessoas com deficiência passa a ser tema de preocupação e debate público, em grande parte devido ao trabalho dos primeiros educadores que assumiam que mesmo que não pudessem ser curados, todos os idiotas seriam capazes de fazer progressos com o contributo da educação (Ryan e Thomas, 1980). Para esta nova atitude, em muito contribuiu o trabalho desenvolvido pelo médico e pedagogo Jean Itard (1774-1838) com a reeducação de uma criança encontrada em estado selvagem em Aveyron⁶. Na sua obra, que só viria a ser divulgada décadas mais tarde através do trabalho do seu discípulo Seguin, revela a convicção na importância da estimulação e da experiência na intervenção com crianças diagnosticadas com idiotia (Pessotti, 1984).

Outras personalidades como Pinel (1745-1826), Esquirol (1772-1840), Belhomme (1800-1880), Howe (1801-1876) e Séguin (1812-1880) também se revelaram protagonistas na construção do objeto de estudo que hoje conhecemos como DI, bem como na resposta que lhe foi sendo dada pela medicina e pedagogia.

Imortalizado como o pai da psiquiatria, Philippe Pinel notabilizou-se por defender que as perturbações mentais tinham uma causa médica e não se deviam a imoralidade, dando corpo à proposta mais incipiente de Paracelsus. Na sua obra *Traité Médico-philosophique sur L'alienation Mentale*⁷, publicada em 1809, demarca o idiotismo da loucura, apesar de lhes reconhecer alguma afinidade (Amor Pan, 2000) e define-o como uma *insuficiência intelectual*. Pinel considerava que tanto os idiotas como os dementes seriam pouco suscetíveis de serem educados, não excluindo, no entanto, a possibilidade de se poderem dedicar a algumas ocupações manuais (Amor Pan, 2000).

Segundo Amor Pan (2002, p. 44), é ao seu discípulo Esquirol que se deve uma “mudança substancial de conceito, ainda que limitada”. Também de acordo com Greenspan (2006), é a este psiquiatra que se deve a primeira afirmação de que a DI não é uma doença, mas antes a consequência de um processo patogénico. É, ainda, Esquirol que distingue demência (doença mental) e amência (deficiência mental), atribuído ao sujeito portador de demência a designação de louco e ao portador de amência a designação de idiota. Considera que a idiotia tinha causas orgânicas e era incurável, porque os órgãos responsáveis pelas atividades intelectuais nunca se desenvolveriam normalmente (Pessotti, 1999). Pela primeira vez, como lembra Pessoti (1984) a idiotia aparecia desligada de outras perturbações mentais e era definida como uma ausência de desenvolvimento intelectual.

Apesar deste passo importante na diferenciação entre doença mental e idiotia, na opinião de Foucault (2006a, p. 209) existe alguma ambiguidade no pensamento de Esquirol que, ao definir idiotia

⁶ Victor foi o nome dado a esta criança capturada em 1797, na floresta de La Caune, em França e depois em 1800, após quinze meses de fuga. Esta criança foi confiada a Jean Itard pelo ministro do interior. Jean Itard submete a criança à avaliação de Philippe Pinel que faz um diagnóstico e prognóstico desoladores e desencorajantes não lhe reconhecendo recursos intelectuais. Foi a convicção de Itard, influenciada pelas teorias de Rousseau do “bom selvagem” e de Locke da “tabula rasa” de que a idiotia era uma insuficiência cultural e tinha como causa a ausência de experiências e estímulos que o fez empenhar-se na educação desta criança (cf. Pessotti, 1984).

⁷ Cf. <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k76576g>. Consultado em 13 de janeiro de 2013.

como “ausência de algo” pode estar, também, a caracterizá-la como uma doença. O rendimento na aprendizagem servia de avaliação, novidade que legitima a figura do pedagogo, o que na visão de Pessotti (1984) se fica a dever ao interesse de Esquirol em libertar os clínicos da intervenção junto desta população.

Jacques-Étienne Belhomme trabalhou com Esquirol e o seu trabalho *Essai sur L’ idiotie* constituiu uma das primeiras obras dedicadas à idiotia, apresentando uma classificação por graus. Nesta classificação, à imbecilidade é reconhecida a existência de algum intelecto e a possibilidade destes indivíduos puderem ser educáveis, advertindo, no entanto, que estes nunca serão capazes de atingir um desenvolvimento intelectual semelhante ao homem comum (Pessotti, 1984; García Pastor, 2001). Trata-se, pois, de uma condição ligada à ausência de desenvolvimento das faculdades intelectuais, mas inclui uma gradação de desenvolvimento das funções intelectuais.

Contrariando a hegemonia francófona neste campo, registe-se o contributo de Samuel Howe, médico americano interessado pela frenologia⁸ (Manion e Bersani, 1987) e que introduziu a teoria que apoia a ideia da existência de “uma predisposição ou tendência para a idiotia em determinadas famílias” (Ryan e Thomas, 1980, p. 102-103). De acordo com estes autores, a teoria de Howe responsabilizaria os danos físicos dos progenitores pelo reduzido vigor físico e mental dos descendentes, males que deveriam punir e expiar os crimes dos progenitores. Esta combinação entre o moral e o biológico traduziu-se numa desumanização da idiotia que passou a ser vista como uma ameaça social ao longo dos séculos XIX e XX (Ryan e Thomas, 1980).

A aceitação de que o que a medicina não podia curar a educação podia melhorar, já latente nos trabalhos de Pinel, Esquirol e Belhomme, foi reforçada por educadores como Séguin, cujo contributo lhe conferiu, para a posterioridade, o estatuto de pai da educação especial. Séguin foi igualmente responsável pela criação e presidência da primeira associação destinada exclusivamente a pessoas com incapacidade intelectual nos Estados Unidos da América, Association of Medical Officers of American Institutions for Idiotic and Feeble-minded Persons precursora da contemporânea American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), uma das entidades mais conceituadas a nível mundial no campo da DI. Para além da fundação de várias escolas em França e Estados Unidos, para onde emigrou, deixou um legado que inspirou muitos investigadores a apostar na educação daqueles classificados à época como idiotas.

Contestou o seu mestre Esquirol em algumas ideias chave, segundo Garcia Pastor (1987), nomeadamente chamando a atenção para o facto de que apesar de a idiotia ser um défice funcional, os sintomas não dependerem exclusivamente das condições orgânicas, mas também das condições ambientais. Na sua obra, *Traitement Moral, Hygiene et Education des Idiots et des Autes Enfants*

⁸ Vocábulo que designa em geral o estudo das faculdades intelectuais e em particular o estudo da conformação do cérebro, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/frenologia> [consultado em 18-12-2013].

Arriérés, Séguin (1846), estabelece a distinção entre idiotia⁹, imbecilidade e debilidade, apresentando-as como enfermidades de etiologia diversa, mas de natureza exclusivamente orgânica¹⁰ e revela a importância do diagnóstico diferencial, fazendo dele um precursor do ensino individualizado. Partindo do princípio de que todos são educáveis, estabelece um método adequado às diferentes peculiaridades, defendendo que a intervenção pode fazer regredir a disfunção orgânica e desse modo assegurar a cura, numa clara rejeição da tese de incurabilidade vigente na época (Pessotti, 1984).

Outra inovação, de acordo com Amor Pan (2000, p. 44), chama a atenção para a valorização das condições ambientais com o argumento de que a aprendizagem ocorre numa interação ativa com o ambiente, insistindo “no tratamento moral numa altura em que a condição moral do deficiente era negada”. A sua proposta de método educacional alicerça-se, sobretudo, no desenvolvimento sensorial e muscular. Também defendeu a substituição do uso da força, como estratégia educativa, pela paciência e firmeza. Para que a intervenção fosse mais eficaz, acreditava que as instituições não deveriam acolher muitos residentes e que os seus responsáveis deveriam estar comprometidos com a investigação (Amor Pan, 2000), contrariando a prática da época em que as energias dos responsáveis pelas primeiras escolas e asilos estavam mais direcionadas para a pesquisa de métodos educativos de sucesso e para captar fundos na sociedade em detrimento da investigação da etiologia da idiotia (Ryan e Thomas, 1980). Na opinião de Pessotti (1987), é a partir de Séguin que a idiotia se torna objeto de uma ciência positiva.

Apesar da clareza da sua posição quanto à natureza moral e humanidade dos idiotas, Séguin e outros educadores da época apresentavam, com frequência, comparações entre estes e animais, defendendo que o grande objetivo da intervenção educativa era arrancá-los ao seu estado de “quase animais” (Ryan e Thomas, 1980, p. 93), tornando-os socialmente mais aceitáveis. Para isso desenvolve técnicas especiais, que na opinião de Pessotti (1984) se assemelham aos conceitos só mais tarde introduzidos por Pavlov.

É no contexto dos primeiros trinta anos do século XIX, de acordo com Foucault (2006a), que se dá a difusão do poder da psiquiatria e se institucionaliza a psiquiatrização da infância, com crianças classificadas à época como idiotas e imbecis e que, mais tarde, seriam conhecidas como deficientes intelectuais¹¹. Na sua obra *Psychiatric Power*, Foucault (2006a) identifica dois momentos na construção do conceito de idiotia: o primeiro deve-se ao trabalho de Esquirol e Belhomme, nomeadamente à emergência de uma conceptualização da idiotia, em rotura com o século XVIII, identificada como um

⁹ Na sua tipologia apresenta vários níveis: a idiotia, nível atribuído aos indivíduos com graves problemas psíquicos; imbecilidade, aplicado aos indivíduos com atrasos leves e com defeitos graves no seu desenvolvimento moral e social; debilidade mental, atribuído aos indivíduos com atraso no desenvolvimento e atraso superficial, que se manifesta por um desenvolvimento intelectual lento.

¹⁰ Pessotti (1984) sublinha que nas obras de Pinel, Esquirol, Belhomme e até de Séguin, a procura de traços orgânicos e/ou funcionais diversos de forma a encaixá-los na etiologia conhecida em detrimento da pesquisa das relações causais entre as várias deficiências encontradas constitui um denominador comum.

¹¹ Foucault apoia a sua tese no trabalho desenvolvido por Jean-Martin Charcot (1825-1893), médico e cientista francês que ganhou fama na psiquiatria na segunda metade do século XIX e que foi professor de Freud e Binet, entre outros. Charcot terá desenvolvido o seu trabalho em contexto de clínica privada em resposta às solicitações das famílias nobres da Rússia e da América Latina que tinham descendentes que sofriam de idiotia ou histeria (cf. Foucault, 2006a, p. 202).

problema de desenvolvimento distinto de doença. Um segundo momento é identificado com o trabalho desenvolvido por Séguin, por volta de 1840, cujo legado inaugura uma nova fase que corresponde à especificação teórica da idiotia e à anexação prática da idiotia pelo poder psiquiátrico. Argumenta o autor que a proposta de Séguin (1846) apresenta o desenvolvimento enquanto dimensão temporal, interrompido no caso dos idiotas ou mais lento no caso das crianças atrasadas, avaliadas pela velocidade do seu desenvolvimento, dando origem àquilo que Foucault (2006a) considera dupla normatividade.

Por um lado, na medida em que o idiota é alguém parado num certo estádio, na escala de idiotia o adulto irá funcionar como a referência da norma e tomado como referência irá aparecer como a meta ideal de desenvolvimento. Por outro lado, a variável lentidão é definida para outras crianças, nomeadamente as crianças atrasadas que se desenvolvem de forma mais lenta do que as outras. Em consequência, uma média constituída pela maioria das crianças irá constituir uma norma padrão em relação à qual a criança com debilidade será posicionada. Portanto, o fenómeno DI – idiotia é situado por referência a dois níveis normativos: as outras crianças que definem a velocidade média de desenvolvimento e o adulto que representa a referência da etapa final (Foucault, 2006a).

Identificada a norma do desenvolvimento, o que não a respeita emerge como nova categoria. Como lembra Foucault (2006^a, p. 210), a “criança idiota ou atrasada não é uma criança que está doente; é uma criança anormal” e é nesta nova categoria, confiscada pela medicina e pela sua psiquiatrização, que se firma a difusão do poder psiquiátrico.

Considera ainda o autor (Foucault, 2006a, p. 211) que a distinção teórica entre doença e deficiência mental [idiotia] resulta no “estranho fenómeno” de retrocesso à institucionalização. Esta regressão, que se estende até ao início do século XX resulta, na opinião de vários autores, da necessidade de libertar os pais e familiares para o trabalho¹² (Foucault, 2006a; Amor Pan, 2000; Ryan e Thomas, 1980). É desta forma, através de leis de confinamento e assistência que se voltam a reunir nas mesmas instituições realidades tão distintas como loucura e idiotia, à luz do novo e abrangente conceito “alienação mental”, na prática responsável pela anulação da distinção entre idiotia e doença mental (Foucault, 2006a, p. 214). Foucault (2006a) sustenta a sua posição com o trabalho desenvolvido por Séguin em Bicêtre¹³, entre 1842 e 1843, nomeadamente o seu método de educação designado por “tratamento moral” que transfere o poder para a figura onipotente do professor. Esta intervenção consistia no bloqueio da vontade e na captura física para submeter e dominar o corpo através da disciplina e do trabalho.

Firmada a psiquiatrização da DI, a sua generalização deve-se a motivos estritamente económicos, uma vez que para aliviar o fardo dos custos com o seu confinamento, foram-se criando filtros. A este propósito, Foucault (2006a) destaca a obrigatoriedade de apresentação de garantias médicas que

¹² À semelhança da criação dos jardins-de-infância, creches e escolas.

¹³ O Hospital de Bicêtre, situado nos subúrbios de Paris, começou a ser construído em 1634 para ser um hospital militar. Em 1642 abriu como orfanato e 1823 foi transformado num hospício (de la Vieillesse Hommes). Em 1885 foi renomeado como Hospice de Bicêtre e passou a ser utilizado simultaneamente como orfanato, prisão e asilo para doentes mentais. Pinel foi um dos superintendentes de Bicêtre e Séguin foi igualmente responsável por um grupo de pacientes (cf. <http://museumofdisability.org/exhibits/past/pantheon-of-disability-history/edward-seguin/>). Foucault (1978) refere que em 1893 estariam internadas em Bicêtre aproximadamente duzentas crianças.

atestassem que o indivíduo não seria capaz de ganhar o seu sustento, mas que fosse declarado perigoso e capaz de cometer crimes como incêndio, violação, assassinato, entre outros. Consequentemente, generalizou-se a redação de relatórios falsos que atestavam a perigosidade do indivíduo, para garantir a assistência sob a forma de proteção (Foucault, 2006a). Paralelamente, a literatura médica vai construindo uma corrente teórica que estigmatiza o deficiente mental fazendo-o passar por perigoso, numa colagem abusiva entre idiotia e perversões dos instintos, que fazem da criança “anormal” um alvo da psiquiatrização com a função de controlar e corrigir (Foucault, 2006a).

É à medida que o progresso económico gera necessidades crescentes de mão-de-obra com conhecimentos nos domínios da leitura, escrita e operações matemáticas que a educação obrigatória se generaliza (Pallisera, 1996). Com a escolaridade obrigatória surge uma nova categoria de indivíduos que se destacam pela dificuldade em aprender designados por “anormais” (García Pastor, 1987), por oposição aos alunos que realizam as aprendizagens estabelecidas nos currícula. Para além dos indivíduos que exibiam deficiências e para os quais já existiam instituições de confinamento, a progressiva massificação da escolaridade revela uma nova categoria de alunos que, vivendo em meios sociais e escolares regulares, exhibe dificuldades significativas em acompanhar as exigências escolares.

Neste contexto, surge a escala de medição da inteligência de Bynet e Simon, no início do século XX, para identificar os alunos com desvantagens intelectuais e condicionar a sua manutenção nas classes regulares (Pallisera, 1996).

Com o advento da revolução industrial, assiste-se a transformações no mundo ocidental que valorizam os indivíduos que contribuem para os processos produtivos em detrimento de todos os outros que não o conseguem fazer. Progressivamente, ganha visibilidade o fardo que representa para a sociedade os indivíduos não produtivos (Tomlison, 1982), criando-se condições favoráveis ao aparecimento de teorias eugenistas, sustentadas na possibilidade da DI ser uma condição hereditária (Pallisera, 1996).

Apoiada na forte crença de que estas predisposições marcavam o destino das pessoas na sociedade (Ferreira, 2007) tratava-se, pois, de proteger os “normais” da ameaça para a sociedade que representavam aqueles que fugiam aos padrões da normalidade. Para a generalização do alarme eugenista (Scheerenberger, 1987) muito contribuiu a publicação da obra de Goddard, *A Família Kallikak*¹⁴, onde se defende a teoria da hereditariedade. É esta teoria que suporta as orientações que atravessam boa parte do século XX para, em nome da segurança social, se ativarem medidas de segregação e esterilização. Segundo Trent (1994), o trabalho de Goddard representa uma resposta

¹⁴ Goddard estuda em detalhe os descendentes que resultaram da relação de um homem, a quem atribuiu o pseudónimo de Kallikak, com duas mulheres. Da primeira relação com uma mulher identificada com DI, foram contabilizados 480 descendentes, dos quais 443 foram identificados na mesma categoria atribuída à progenitora, apresentando a maioria deles condutas socialmente reprováveis nas áreas da prostituição e crime. Dos 496 descendentes que resultaram da segunda união, todos foram considerados membros respeitáveis da sociedade (García, cit. in Pallisera, 1996).

eugenista à ameaça representada pela chegada aos EUA, em larga escala, de imigrantes considerados geneticamente inferiores.

O confinamento das pessoas classificadas na categoria DI em instituições, ou em casa sob o cuidado da família, prolonga-se pela primeira metade do século XX até começarem a surgir serviços de apoio mais individualizado, na sua maioria da iniciativa de movimentos de pais. Por esta altura, domina a perspetiva patológica ou clínica que se enquadra no modelo médico, também apelidado de modelo individual. Neste modelo, a DI é apresentada como um atributo do indivíduo, podendo ser diagnosticada por técnicos especializados, com recurso a diversas técnicas de avaliação. A ênfase é colocada na distinção entre “normal” e “anormal”.

Importância dos modelos na construção da deficiência

Durante grande parte do século XX nas sociedades ocidentais, a deficiência foi vista como um problema da pessoa, como algo que provoca a imperfeição do corpo e/ou da mente, e que torna os sujeitos dependentes da família, dos amigos e do Estado. De acordo com Mercer (1973), o modelo patológico desenvolvido pela medicina constitui-se como uma ferramenta conceptual para compreender e controlar as doenças e o mau funcionamento orgânico, focando-se na patologia e nos sintomas. As doenças são definidas pelos sintomas que as caracterizam realçando a correspondência entre “o normal = ausência de sintomas patológicos; anormal = presença de sintomas patológicos”, e, à luz deste modelo, “os processos que interferem com os sistemas de preservação são ‘maus’, i.e., patológicos, enquanto aqueles que melhoram a vida dos organismos são ‘bons’, i.e., saudáveis”, o que conduz à caracterização “em termos do que está errado com elas” (Mercer, 1973, p. 3).

Este modelo médico, também denominado modelo individual, é sustentado na crença de que a incapacidade da pessoa é um problema seu, consequência direta de doença, trauma ou outro problema e que requer assistência médica sob a forma de acompanhamento e prestação dos cuidados de saúde por profissionais, com o objetivo de promover a adaptação ou mudança de comportamento no indivíduo. Como referem Shakeaspeare e Watson (1998, p. 14), nesta perspetiva, a incapacidade corresponde “à raiz dos problemas das pessoas com deficiência”.

Esta associação à dependência foi apelidada de *personal tragedy* (Oliver, 1983) e teve impacto na organização das instituições educativas e assistencialistas por via da intervenção médica e psicológica. Como consequência, um grande número de indivíduos foi *posto de lado* (Barnes e Mercer, 2003) e enviado para instituições altamente segregadoras, com os argumentos de que seria para o seu próprio bem e que assim deixariam de representar um fardo para a sociedade (Goffman, 1990).

Na prática, estas instituições foram responsáveis pelo cárcere de um elevadíssimo número de pessoas com deficiência que aguardavam apenas o fim das suas vidas, levando autores como Ryan e Thomas (1980, p. 14) a declararem que a medicina tem sido o principal instrumento de exclusão das

peças com deficiência intelectual, representando “um estudo de caso de medicalização de um problema social”.

Foi com o modelo médico que floresceram as teorias da psicologia que valorizaram e sublinharam algumas características da DI, por oposição ao que seria considerado normal. Estas teorias enfatizaram a diferença e a inferioridade, em detrimento das semelhanças com os sujeitos sem DI (Ryan e Thomas, 1980), aspeto que, só por si, representa uma forma de exclusão. Efetivamente, ser visto como objeto de intervenção clínica realça muitos traços atribuídos às pessoas com deficiência, tais como fraqueza, desamparo, dependência e depreciação (Zola, cit. in Barnes e Mercer, 2003).

A tentativa de normalização, de acordo com Shakespeare e Watson (1998), mais não é que o reconhecimento de que a deficiência é um problema que precisa de ser remediado ou reparado.

O contexto social e histórico em que são divulgados progressos científicos nos trabalhos sobre o desenvolvimento humano, aumenta a pressão dos movimentos sociais de pessoas com deficiência física, com particular relevo para a UPIAS — Union of the Physically Impaired Against Segregation —, no Reino Unido, onde se destaca o trabalho protagonizado por Michael Oliver que conduz à reconfiguração da deficiência. A partir da década de 70 do século XX, nasce o modelo social pela mão de movimentos reivindicativos da igualdade, emancipação e direito à plena participação das pessoas com deficiência.

É com este movimento que ganha visibilidade, em grande medida com o envolvimento de investigadores com deficiência físicas e sensoriais e cientistas sociais e da saúde (Barnes e Mercer, 2003), o modelo alternativo apelidado de modelo social (Rapley, 2004; WHO, 2011). Nesta perspetiva, a deficiência deixa de estar centrada no indivíduo, para colocar a tónica na sociedade e na forma como esta garante, ou não, a sua integração plena. A deficiência passa a ser observada como um produto da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras comportamentais e ambientais que impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade, em condições de igualdade com as outras pessoas (Barnes e Mercer, 2003).

A DI já não descreve uma patologia ou característica individual, mas antes uma classificação aplicada a uma pessoa num determinado sistema social, sendo por isso uma condição relativa. Os indivíduos podem ter algumas funções mentais comprometidas, mas são as barreiras da sociedade, nomeadamente as atitudes e a ausência de recursos, que se impõem como incapacitantes e, por isso, deficientizadoras.

Este modelo estabelece uma distinção entre os termos deficiência e incapacidade¹⁵. Por deficiência entende-se uma diminuição ou perda numa ou mais funções e estruturas do corpo e por incapacidade entende-se uma limitação ou restrição que o indivíduo possa ter na execução de atividades, em resultado de uma desadequada organização social que não toma em linha de conta as pessoas com alguma deficiência física, conduzindo-os à exclusão da participação em atividades disponibilizadas para

¹⁵ Tradução dos termos *impairment* e *disability*, respetivamente, da versão em língua portuguesa do documento Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) (OMS, 2004).

todos os outros (UPIAS, 1976, cit. in Barnes e Mercer, 2003). O termo incapacidade designa um conjunto complexo de condições resultante da interação entre as pessoas e o seu ambiente físico, social e atitudinal em que conduzem e vivem a sua vida (WHO, 2011).

Para o movimento que defende o modelo social, a deficiência resulta da discriminação e preconceito social, muito mais do que do seu perfil de funcionamento, sendo a maioria das dificuldades percebidas pelas pessoas com deficiência resultado do fracasso da sociedade para lhes proporcionar uma organização social e apoios que satisfaçam as suas necessidades.

Sendo atribuído ao meio-envolvente um papel crucial no desenvolvimento e comportamento humano, a solução passa por investir na remoção de barreiras físicas e atitudinais, promovendo as modificações necessárias para anular ou reduzir as barreiras à participação plena das pessoas. Neste sentido, a incapacidade é, do ponto de vista ideológico, uma questão política que exige alterações atitudinais e mudanças sociais profundas de forma a garantir os direitos humanos de todos os cidadãos.

Morris (cit. in Barnes e Mercer, 2003, p. 12) ilustra a forma como este modelo reinterpreta as barreiras sociais:

uma impossibilidade de andar é uma deficiência, enquanto uma impossibilidade para entrar num edifício, porque a entrada apresenta uma série de degraus é uma incapacidade. Uma impossibilidade de falar é uma deficiência, mas uma impossibilidade de comunicar, por não estarem disponíveis as ajudas técnicas adequadas é uma incapacidade. Uma impossibilidade para mover o corpo da cama é uma deficiência, mas uma impossibilidade para sair da cama porque não existe ajuda física disponível é uma incapacidade.

Se este exercício poderia ser levado à exaustão no que diz respeito às deficiências motoras e sensoriais, onde existem ajudas técnicas e recursos que favorecem as acessibilidades, parece tratar-se de uma atividade mais difícil se a tentarmos aplicar à DI, onde as ajudas técnicas existem para facilitar a operacionalização de algumas atividades, mas são inexistentes para compensar as limitações cognitivas¹⁶. No que à DI diz respeito parecem ser as mudanças nas atitudes e nos comportamentos da sociedade que podem fazer toda a diferença.

Por outro lado, parece equilibrada a posição de alguns autores quando defendem que esta nova abordagem não pode ser exagerada, na medida em que não se pode pretender fazer crer que todas as limitações podem ser compensadas pelos fatores ambientais (Barnes e Mercer, 2003). Ou, como argumenta French (1993), a maioria dos problemas vividos pelas pessoas com deficiência serão difíceis, senão mesmo impossíveis de resolver através da introdução de alterações nos fatores ambientais (French, cit. in Rapley, 2004). Parece então que o maior enfoque deve ser colocado na promoção de políticas inclusivas, promotoras de igualdade de oportunidades.

Outros autores, como Corker e Shakespeare (2002, p. 66), sublinham que ambos os modelos procuram explicar a incapacidade de forma universal excluindo dimensões importantes da vida das

¹⁶ Por exemplo, uma máquina de calcular pode revelar-se de extrema utilidade para realizar operações e calcular trocos, mas não substitui a seleção e decisão da operação adequada a realizar.

peças com deficiência e os seus conhecimentos, sugerindo que “a experiência das peças com incapacidade é demasiado complexa para se circunscrever a um único modelo”.

Em síntese, contrariamente ao modelo médico, o modelo social tende a promover alterações nos contextos de vida e nos contextos ambientais em alternativa à localização do(s) problema(s) no indivíduo. A deficiência passa a ter um estatuto adquirido, devido à forma como a sociedade avalia os comportamentos de determinado indivíduo e espera que ele se comporte dentro de um quadro definido como característico.

Shakespeare e Watson (1998) referem mesmo que os indivíduos enquadrados nesta categoria são um grupo social distinto, à semelhança dos negros e das lésbicas e gays, sugerindo que a deficiência é o produto de uma relação estrutural entre os indivíduos e a discriminação social. Esta tese leva um conjunto de autores a defender que, numa perspetiva socio antropológica, a deficiência pode ser vista como uma construção social (Rapley, 2004; Taylor, 2000; Whyte e Ingstad, 1995), uma vez que, à semelhança de outras formas de desvio social, o que apelidamos de deficiência não constitui uma condição objetiva, mas antes um conjunto de conceitos subjetivos atribuídos pelos responsáveis pela classificação (Bogdan e Taylor, 1994). A deficiência é efetivamente uma experiência em mudança social, decorrente da forma como a sociedade a estabelece, a organiza e a valoriza (Abberley, 2002), verificando-se que a sua conceptualização apresenta contrastes na história e de sociedade para sociedade (Barnes e Mercer, 2003).

Do reconhecimento das limitações de ambos os modelos surge um terceiro modelo, designado por modelo biopsicossocial que nasce das críticas ao modelo social, como resposta para melhorar as condições de vida das peças com deficiência. Do coro de críticas, emerge a reconceptualização da deficiência como forma de opressão, por “não considerar as experiências de dor, sofrimento e privação que podem estar associadas à condição física da pessoa com deficiência” (Portugal, 2011, p. 28). Implícita nesta crítica observa-se a necessidade de afirmar que a experiência de dor é objetiva e não apenas uma construção social.

Engel (cit. in CRPG/ISCTE, 2007) identifica este modelo como uma abordagem sistémica e interdisciplinar de interpretação do funcionamento humano, composto pela interação complexa entre múltiplos fatores: orgânicos, psicológicos e sociais. Para responder a esta nova perspetiva, a Organização Mundial de Saúde (OMS) propôs a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) que defende corresponder a uma síntese entre o modelo médico e o modelo social, consubstanciada numa abordagem biopsicossocial capaz de oferecer “uma visão coerente das diferentes perspetivas de saúde: biológica, individual e social” (OMS, 2004, p. 22). De acordo com esta visão, a noção de deficiência assenta em três visões estruturantes: i) funcionamento do corpo, nomeadamente das funções fisiológicas e psicológicas, e da estrutura, que se refere às partes anatómicas; ii) atividades e participação; e iii) fatores ambientais que podem limitar a participação

(OMS, 2004). No ponto 1.1.2. será desenvolvida, mais em detalhe, o papel da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e o seu contributo para a classificação da DI.

Deficiência Intelectual, uma questão de direitos humanos

Nos últimos quarenta anos, as preocupações com as condições de vida das pessoas com deficiência marcaram a agenda internacional das organizações e ativistas dos direitos humanos, materializando-se em programas, declarações e convenções, subscritas pelos diferentes Estados com consequência nas opções políticas.

Destaca-se a *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência* (CDPD)¹⁷, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e ratificada por cem países, entre os quais Portugal¹⁸, por se tratar do primeiro tratado de direitos humanos, do século XXI, juridicamente vinculativo a nível internacional, fazendo parte do ordenamento jurídico da União Europeia (UE).

Apesar de não criar direitos novos, até porque os direitos fundamentais das pessoas com deficiência já são reconhecidos por outros instrumentos das Nações Unidas¹⁹, a adoção desta convenção resultou do consenso generalizado da comunidade internacional sobre a necessidade de garantir o respeito pela integridade, dignidade e liberdade individual e de reforçar a proibição da discriminação destes cidadãos através de leis, políticas e programas que atendam especificamente às suas características e promovam a sua participação na sociedade. Desta forma, cada um dos Estados compromete-se a analisar a legislação e normas legais para que estas não contrariem os artigos da *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência* — CDPD.

Estabelece, ainda, as obrigações dos Governos de integrarem as várias dimensões da deficiência nas suas políticas, bem como a sua obrigação em implicarem as organizações e movimentos que representam as pessoas com deficiência. Os Estados comprometem-se à proteção das pessoas com deficiência, garantindo que estas não podem ser sujeitas a qualquer tipo de discriminação, criando condições para assegurar que gozem em pleno os seus direitos fundamentais uma vez que é reconhecida a personalidade jurídica a todas os cidadão, sem exceção (ONU, 2006).

Outro aspeto a destacar é a instituição de um sistema de controle da sua operacionalização, pelos diferentes Estados, através de um “sistema de monitorização internacional da aplicação da Convenção”

¹⁷ Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada, em Nova Iorque, a 30 de Março de 2007. Em Portugal foi aprovada numa resolução da Assembleia da República (Resolução n.º 56/2009). Os instrumentos de ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o Protocolo Opcional foram depositados por Portugal, na sede das Nações Unidas, em 23 de Setembro de 2009.

¹⁸ A Convenção foi ratificada em Portugal em 2009.

¹⁹ Cf. Declaração Universal dos Direitos do Homem (Resolução 217 A (III), 1948); Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais; Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos; Convenção contra a Tortura e outras Penas ou Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes; Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (Resolução ONU n.º 2.896, 1971) Convenção sobre os Direitos da Criança; Convenção Internacional sobre Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres; Convenção Internacional sobre Todas as Formas de Discriminação Racial; Resolução sobre as Normas da Igualdade de Oportunidades das Pessoas com Deficiência (Resolução 48/96); Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Resolução ONU n.º 2.542/75); Programa de Ação Mundial sobre as Pessoas com Deficiência, Declaração de Viena e Programa de Ação, Declaração de Salamanca.

levado a cabo por um comité, composto por peritos independentes, que tem como missão a análise dos progressos verificados com base em relatórios nacionais apresentados pelos Estados.

A divulgação e a discussão para a adoção da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência criam uma janela de oportunidade para iniciativas legislativas e definição de estratégias que garantam a sua efetiva aplicação. Destacam-se dois documentos de natureza diferente, mas fundamentais no contributo para as mudanças de vida das pessoas com deficiência: A Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020, iniciativa da Comissão Europeia que identifica oito grandes áreas de ação, nomeadamente, a acessibilidade, a participação, a igualdade, o emprego, a educação e formação, a proteção social, a saúde e a ação externa e o *Relatório Mundial sobre a Deficiência* (WHO, 2011). Baseado nas evidências de estudos mundiais sobre o tema, este relatório revela o panorama mundial das condições de vida das pessoas com deficiência e constitui uma ferramenta de suporte a políticas e programas que contribuam para melhorar as condições de vida destas pessoas.

Em todas as iniciativas transparece uma mudança na forma de olhar a deficiência, bem como uma evolução no discurso em prol da inclusão. Importa, pois, clarificar o que hoje se entende por deficiência intelectual.

1.1.1. Terminologia

Persons have no names and belong to no class until we put them in one.
(Mercer, 1977)

Como demonstrado anteriormente, a realidade que hoje se aceita como deficiência intelectual conheceu ao longo da história, sobretudo desde a segunda metade do século XIX, uma extraordinária abundância de terminologia (Sousa, 2007; Rapley, 2004; Wiseman, 2000; Manion e Bersani, 1987; Ryan e Thomas, 1980) que espelha a atitude da sociedade, no que lhe diz respeito. A estas mudanças não são alheias as mudanças sociais operadas no mundo ocidental. De acordo com Sousa (2007, p. 42), o conteúdo semântico do conceito ao ser uma realidade social e política não é permanente, “pelo contrário é mutável e transformável”, assim “o que existe não é a deficiência, mas são pessoas com deficiência”.

Verdugo e Gutiérrez (2009) defendem que o debate sobre a terminologia mais adequada terá começado nas esferas científicas e profissionais, sendo progressivamente alargado aos familiares e às pessoas com esta deficiência, sobretudo a partir dos anos oitenta, do século XX.

A confusão gerada pela multiplicidade de termos e expressões para designar a mesma realidade é causadora de algum ruído na comunidade académica e, aparentemente, de difícil consenso

multidisciplinar em áreas da especialidade como a medicina, a psicologia, a educação, a sociologia, entre outras²⁰.

Se alguns autores fazem uma associação direta entre o efeito negativo do termo com que os indivíduos são classificados e a identidade (Mcclimens, 2007; Rapley, 2004; Ryan e Thomas, 1980), outros defendem não existir uma relação direta entre a designação e a identidade, sendo antes a carga valorativa, que lhe é inerente, a responsável pelas atitudes negativas por parte da sociedade.

Contrariando os autores que defendem que os termos são a origem do problema, Kauffman (2007, p. 11) sugere que “o verdadeiro problema não reside nas palavras em si, mas nas representações que a maioria das pessoas associa às palavras no seu suposto significado”, uma vez que a forma como se fala não pode influenciar ou alterar os diferentes tipos de incompetências, sejam elas académicas, sociais ou motoras. Defende que os “eufemismos são disfarces que na realidade nada conseguem ocultar e serão sempre e inevitavelmente obstáculos à prevenção” (Kauffman, 2007, p. 15) e, na mesma linha, Nagler (1993) sublinha que mais importante do que a mudança de linguagem são as atitudes que lhes estão subjacentes.

Levantando a hipótese de a alteração dos termos ser pouco relevante na modificação das atitudes para com os indivíduos classificados nesta categoria, Macdonald e MacIntyre (1999) conduziram uma investigação que confirmou a sua hipótese de partida. Concluíram que é a educação, nomeadamente a divulgação de informações que enfatizem as capacidades, potencialidades e exemplos de sucesso dos indivíduos classificados na categoria DI, que pode contribuir para alterar os esquemas cognitivos e as correspondentes atitudes, entendendo por esquemas as estruturas ou ferramentas cognitivas que ajudam a organizar, estruturar e interpretar a informação e tendem a ser resistentes à mudança. Também Kauffman (2007, p. 12-13) valoriza a importância de reconhecimento da ciência como meio para promover de forma eficaz “as competências das pessoas deficientes e reduzir o estigma da deficiência”. Ainda de acordo com estes autores, o estigma decorre da representação mental que se tem da condição DI e não do termo a que se recorre para a designar.

Assumindo a importância da divulgação das experiências positivas das pessoas classificadas na categoria DI e o seu contributo para a produção de mudança nas atitudes das pessoas com deficiência, aspeto que de resto sustenta o nascimento deste projeto, discorda-se firmemente da posição que se apoia na ideia de que a nomenclatura é apenas o verniz da diferença. Por oposição, tomando emprestado os argumentos de Wehmeyer (2013), defende-se que as palavras não são neutras, já que revelam o ponto de vista de quem as utiliza e influenciam quem as ouve, transportando conotações geradoras de impactos sociais, políticos, culturais e educativos, com consequências sérias na vida das

²⁰ A necessidade sentida pela investigadora de apresentar, no início do trabalho, um esclarecimento sobre a terminologia adotada é, por si só, revelador da dificuldade em nos fazermos entender não só quanto ao termo, mas também quanto às atitudes subjacentes à sua opção.

peessoas que, em algum momento da sua vida, foram classificadas com um dos muitos termos adotados ao longo dos tempos.

A este propósito, Wiseman (2000) desenvolveu uma pesquisa onde procura mapear a terminologia utilizada pelos profissionais de língua inglesa ligados a instituições promotoras da prática desportiva adaptada. Neste trabalho, compara a linguagem a uma poderosa e influente ferramenta, concluindo que a semântica tem poder na medida em que é capaz de refletir dignidade, compaixão, ódio ou preconceito. Nesta perspetiva, a linguagem pode constituir uma barreira atitudinal, da mesma maneira que uma deficiência motora constitui uma barreira física. A abundância de referências a trabalhos produzidos neste campo, apresentada na investigação da responsabilidade desta autora, é, só por si, reveladora da preocupação atribuída pela comunidade científica a este tema.

É indiscutível que ser “não deficiente” é a norma e representa pertencer ao que os etnolinguistas nomeiam de “categoria não marcada”. Convencidos do impacto negativo da classificação, Bogdan e Taylor (1994) consideram que esta não tem qualquer sentido, defendendo ser dispensável o recurso a classificações que consideram ser sempre estigmatizantes. Esta posição revela algumas dificuldades dado que, se num mundo ideal não haveria necessidade de rotular, as necessidades do mundo real tornam imperativo diagnosticar e classificar para poder proporcionar os apoios necessários à promoção da equidade.

Sem diagnóstico dificilmente se podem identificar necessidades e sem classificação dificilmente se podem estabelecer medidas de correção que permitam às sociedades garantir respostas e contribuir para reduzir as barreiras arquitetónicas, sociais e atitudinais que limitam a vida das pessoas com algum tipo de incapacidade. Este argumento faz eco das preocupações de Davies e Jenkins (1997) que chamam à atenção para o prejuízo que decorreria do impacto negativo de se acabar com a classificação, na medida em que impediria o acesso a recursos e apoios sociais.

No que diz respeito às pessoas classificadas com capacidade intelectual considerada inferior, quando comparada com os normativos expectáveis, tem existido uma justaposição que claramente envolve o julgamento moral e a avaliação científica (Rapley, 2002). Assim, atente-se em primeiro lugar na confusão em torno da terminologia. Termos como fraco de espírito, idiota, imbecil²¹, cretino, atrasado mental, entre outros, fizeram parte das primeiras classificações médicas e prevalecem, ainda hoje, no vocabulário do senso comum como designações depreciativas, muitas vezes utilizadas como insultos (Russell, Mammen e Russell, 2005; Ryan e Thomas, 1980). E, se como afirma Wiseman (2000), os termos utilizados em cada época refletem o pensamento e a atitude das pessoas para com a DI, é expectável que à medida que as perspetivas políticas e sociais se alteram também se assistam a modificações nos vocábulos selecionados para representar a mesma realidade.

²¹ A título de exemplo registe-se que em 1907 Goddard propôs a classificação imbecil, idiota e fraco de espírito para classificar indivíduos de acordo com a severidade do seu compromisso intelectual (Scheerenberger, 1987; Trent, 1994).

Verdugo e Gutiérrez (2009, p. 15) destacam que a principal razão para envidar esforços para alterar a terminologia está relacionada com o carácter pejorativo de termos que “resumem a compreensão das pessoas com limitações intelectuais a uma categoria diagnóstica com origens em perspectivas psicopatológicas”. Em resultado, na tentativa de tornar a linguagem menos ofensiva e mais benigna assiste-se a um esforço de aperfeiçoamento linguístico, de forma a reduzir a conotação negativa dos variados termos utilizados ao longo dos tempos (Trent, 1994).

O que a história revela é que à medida que as diferentes designações se vulgarizam, os termos tendem a tornar-se pejorativos, contribuindo para acentuar as barreiras atitudinais. É desta forma que, em 1959, a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) renomeia os termos propostos por Goddard, adotando a expressão *mental retardation*²², como resposta à onda de indignação que considerava a classificação de Goddard ofensiva (Goode, 2002). De acordo com Ford, Acosta e Sutcliffe (2013), desde 1992 que surgiram movimentos para descontinuar esta expressão, traduzida literalmente em português por “atraso mental”, por se ter igualmente transformado num vocábulo ofensivo.

Perpetua-se um círculo vicioso com os grupos de *self-advocacy*, os profissionais e a comunidade científica a procurarem adotar novas propostas para substituir os termos, entretanto, contagiados por uma imagem estigmatizadora. Porém, logo que a nova designação é associada à DI, com o tempo adquire a mesma conotação negativa do termo anterior (Hastings, 1994), tornando difícil a resposta à questão formulada pela Organização Mundial de Saúde sobre “qual a melhor maneira de se fazer referência aos indivíduos que enfrentam algum grau de limitação ou restrição funcional?” (OMS, 2004, p. 215).

A pressão nas sociedades ocidentais para a implementação de políticas de promoção e proteção da participação plena de todos os indivíduos passa a incluir a preocupação semântica, levando os movimentos de pais das pessoas com deficiência intelectual e as organizações internacionais como a Organização Mundial de Saúde (OMS) ou a Organização das Nações Unidas (ONU) a promoverem o debate quanto à melhor maneira de fazer referência aos indivíduos que enfrentam algum grau de limitação ou restrição funcional.

A título de exemplo, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (OMS, 2004), promove os termos *disability*²³ e *impairment*²⁴ para designar um fenómeno multidimensional que resulta da interação das pessoas com o seu ambiente físico, mas não adota uma

²² Sublinhe-se que o termo *mental retardation* foi mais popularizado nos EUA assim como *learning disability* foi mais utilizado no Reino Unido (Rapley, 2004), referindo-se ambos à mesma realidade.

²³ “Deficiência é uma perda ou anormalidade de uma estrutura do corpo ou de uma função fisiológica (incluindo funções mentais). Na CIF, o termo anormalidade refere-se estritamente a uma variação significativa das normas estatisticamente estabelecidas (i.e. como um desvio de uma média na população obtida usando normas padronizadas de medida) e deve ser utilizado apenas neste sentido.” (OMS, 2004, p. 187).

²⁴ “Incapacidade é um termo genérico (“chapéu”) para deficiências, limitações da atividade e restrições na participação. Ele indica os aspectos negativos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e seus factores contextuais (ambientais e pessoais)” (OMS, 2004, p. 186).

recomendação universal e aconselha que deva ser reconhecido às pessoas o direito de serem chamadas da forma que desejem.

Da mesma forma, também a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)²⁵ substituiu, em 2007, a denominação anterior (American Association for Mental Retardation) com o argumento de que existia uma mudança de visão que pretendiam ver espelhada na nova designação (Rapley, 2004; Luckasson et al., 2002), decisão reveladora do peso social atribuído à nomenclatura²⁶. Defendem os seus autores que a expressão *intellectual and developmental disabilities* é menos ofensiva para as pessoas e mais consistente com a terminologia utilizada internacionalmente.

Enquanto o termo anterior, *mental retardation*, indicia a deficiência como inerente à pessoa, o novo termo, *intellectual and developmental disabilities*, apresenta-a como o resultado de um ajuste entre as capacidades do sujeito e do contexto em que os indivíduos se movem. Autores como Wehmeyer (2013), Wehmeyer et al. (2008) e Luckasson et al. (2002) reconhecem que o termo ‘disability’ constitui um conceito complexo, mas reafirmam que espelha a interação entre as pessoas com deficiências e as barreiras sociais e ambientais que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade, numa base de igualdade com os outros.

Na mesma linha, a Associação Americana de Psiquiatria atualizou a terminologia, na quinta edição do Manual de Diagnóstico e Estatística (DSM—V)²⁷, substituindo *mental retardation* por *intellectual and developmental disability* para se referir aos défices na capacidade cognitiva que começam no período de desenvolvimento (AAP, 2013), numa clara tentativa de adotar a terminologia já em uso pela OMS e pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Em resultado das recomendações das instituições de renome nesta área, o termo *disability*, traduzido em português por deficiência ou por incapacidade é, também, adotado pela ONU, no texto da *Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência*.

Apoiados no argumento de que cada atualização espelha a atual compreensão do fenómeno e das práticas relacionadas com a sua definição e diagnóstico, Schalock et al. (2012) acrescentam que a DI foi tradicionalmente vista como um fenómeno intrínseco ao indivíduo e, por isso, como um problema seu, dando origem ao estigma, segregação e discriminação. Acrescentam que a deficiência resulta da diferença entre as capacidades de uma pessoa e as exigências dos contextos ou ambientes em que os

²⁵ Esta instituição foi fundada em 1876 recebendo a designação de Association of Medical Officers of American Institutions for Idiotic and Feeble-minded Persons, em 1933 viu o seu nome alterado para American Association on Mental Deficiency. Em 1988 foi de novo renomeada para American Association on Mental Retardation (AAMR), nome que perdurou até 2009, dando lugar a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Sendo uma das principais instituições a desenvolver trabalho e investigação na área da incapacidade intelectual, é a instituição mais antiga (138 anos) a perdurar até aos nossos dias (cf. www.aaidd.org). Entre 1908 e 2012 reviu a definição onze vezes (cf. http://www.aaidd.org/content_104.cfm?navID=22, disponível em 15 de Abril de 2009).

²⁶ Esta alteração incluiu a alteração do título da sua publicação de referência *The American Journal on Mental Retardation* que dá lugar ao *The American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*.

²⁷ O DSM-V foi publicado em Maio de 2013 e substituiu a versão anterior (DSM-IV) de 2000. A título de curiosidade refira-se que a primeira versão deste manual que representa uma das orientações de diagnóstico de distúrbios mentais mais usada no mundo e que pretende promover uma linguagem comum, foi criada em 1952. O DSM contém descrições, sintomas e outros critérios de diagnóstico na área da saúde mental (cf. www.dsm5.org/about/Pages/faq.aspx).

indivíduos se movem, o estigma do termo *mental retardation* e, sobretudo, na forma de adjetivo *atrasado* deixou de ser aceitável²⁸.

Esta perspetiva é criticada por Chiurazzi (2011) que defende que o termo deficiência intelectual é tão amplo que também pode incluir deficiências cognitivas adquiridas, como as resultantes de acidentes, idade ou traumatismos cranianos. Defende que a designação *retardation* é a mais pertinente por se referir a um atraso no período de desenvolvimento e, em alternativa, sugere as designações *developmental delay* (atraso no desenvolvimento) ou *developmental cognitive impairment* (compromisso no desenvolvimento cognitivo) por distinguirem claramente que se trata de um aspeto relacionado com o desenvolvimento.

Em Portugal, também se observam desenvolvimentos na comunidade científica reveladores da preocupação dos diferentes setores, nomeadamente saúde, educação e segurança social, bem como da vontade política em adotar uma terminologia consistente com o modelo proposto pela Classificação de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Os setores da educação e segurança social são exemplos claros desta intenção, espelhada na publicação de algumas orientações legislativas. A título de exemplo refira-se a redação do Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro, que regulamenta a adoção da CIF como meio de classificação e referenciação à educação especial. Este Decreto-lei é precedido pela Resolução n.º 120/06 do Conselho de Ministros onde claramente se afirma que “o termo deficiência não deixa transparecer o papel relevante do meio ambiente e arrasta consigo um conceito que tem uma conotação eminentemente biológica próxima do modelo médico” (ponto 1.3, Anexo I, Resolução n.º 120/06). A redação desta Resolução vai mais longe considerando que o termo deficiência é simultaneamente causa e consequência de algumas opções políticas mais negativas relativamente às pessoas com deficiência. Neste documento também se recomenda que todos os esforços sejam feitos para a adoção do termo *incapacidade*.

Não obstante, a análise de documentos posteriores, desvenda uma clara dificuldade em concertar a estabilização política dos termos adotados e a sua generalização aos organismos da administração pública. O primeiro exemplo verifica-se em 2008 com a adoção pelo, Instituto Nacional de Estatística (INE), com a aprovação do Conselho Superior de Estatística, do conceito de deficiência mental, inspirado no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders — DSM-IV*²⁹. O segundo exemplo pode ser encontrado no documento, Resolução da Assembleia da República nº 56/2009, de 7 de maio, publicado

²⁸ Nos EUA, a iniciativa da mãe de uma aluna classificada na categoria, considerada indigna, “*mental retardation*”, deu origem a um processo judicial que culminou na publicação, em 2010, de uma legislação federal (PUBLIC LAW 111-256—OCT. 5, 2010) que ficaria conhecida como *Rose’s Law*. Esta lei estadunidense, determinou a substituição da designação *mental retardation* por *intellectual disability* (<https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-111publ256/pdf/PLAW-111publ256.pdf>).

²⁹ Na página do INE o conceito Deficiência mental, à data, era definido como uma «perturbação do funcionamento intelectual que se manifesta durante o período de desenvolvimento, antes dos 18 anos» que se caracteriza por «um nível de funcionamento intelectual (avaliado através de testes de inteligência standardizados) significativamente abaixo da média, e por limitações significativas das competências de vida diária (comportamentos adaptativos). Esta definição substitui a anterior que caracterizava a deficiência mental de uma forma que hoje podemos considerar inadequada, como a inevitabilidade de dificuldades de adaptação ao meio e a responsabilização unilateral do indivíduo por essa inadaptção (cf. http://metaweb.ine.pt/sim/conceitos/Detail.aspx?cnc_cod=150ecnc_ini=05-12-2008, disponível em 4 de Janeiro de 2009).

um ano mais tarde e onde se traduz da língua inglesa para a língua portuguesa, o termo *disabilities* por deficiência.

Tratando-se de documentos internacionais, originalmente redigidos na língua inglesa onde a terminologia adotada parece ter alcançado algum consenso, a dificuldade reside na tradução para língua portuguesa, questão que se julga merecer um debate alargado por parte da comunidade científica e sociedade civil.

Sublinhe-se que o termo *mental retardation* adotado nos Estados Unidos, até há bem pouco tempo, não merecia na sua tradução para língua portuguesa uma carga tão negativa na medida em que, desde os anos sessenta do século passado, o termo deficiência mental foi sendo adotado nos artigos académicos³⁰ e nas áreas da educação e saúde, evitando-se a tradução literal *atraso mental*, considerada pejorativa. Assim, não se verificando uma necessidade tão imperiosa como na língua inglesa, paulatinamente vão surgindo vozes que reivindicam a necessidade de alteração da terminologia (Santos e Morato, 2012; Morato e Santos, 2007).

A progressiva substituição, na literatura e documentos oficiais, do termo *mental* por *intelectual* parece merecer o assentimento da comunidade científica³¹ e dos profissionais, justificando-se pelo facto de se tratar de um termo mais analítico que “indicia o funcionamento da mente como um todo” (Santos e Morato 2012, p. 12) e porque se trata de capacidades intelectuais que envolvem a capacidade para pensar, planear, resolver problemas, compreender e aprender, aspetos efetivamente avaliados pela bateria de testes standardizados e que se traduzem num determinado QI. Adicionalmente, Sassaki (2005) reforça que o termo DI contribui para a distinção da doença mental, mais facilmente confundível com a expressão deficiência mental.

É a tradução do termo *disability* para o português *incapacidade*, na tradução da CIF³², que merece alguma oposição (Santos e Morato 2012; Diniz, Medeiros e Squinca, 2007). Num artigo crítico sobre esta opção de tradução Diniz, Medeiros e Squinca (2007, p. 2508) defendem tratar-se de uma má escolha por desvirtuar a tentativa levada a cabo pela OMS de procurar, com a redefinição da terminologia, “incorporar a crítica dos teóricos do modelo social” que não reduz a experiência da deficiência a um diagnóstico biomédico, mas antes a um fenómeno sociológico e político. Em alternativa, estes autores propõem que a tradução *disability* por *deficiência* e *impairment* por *lesão* (Diniz, Medeiros e Squinca, 2007).

Em sintonia com esta posição, chama-se a atenção para o facto da expressão *incapacidade intelectual* poder ser facilmente associada à ideia de inaptidão intelectual completa e permanente, implícita no significado do vocábulo incapacidade. Acresce que o termo *incapacidade* sugere uma dose

³⁰ Cf. Morato et al. (1996); Vieira e Pereira (1996)

³¹ A substituição do termo expressa na Declaração de Montreal resultou da Conferência Internacional sobre deficiência intelectual, organizada pela Organização Mundial de Saúde e Organização Pan-americana de Saúde em Maio de 2004.

³² Não sendo a língua portuguesa um idioma oficial da OMS, a tradução é levada a cabo pelos diferentes países sem a intervenção desta instituição (Diniz, Medeiros e Squinca, 2007).

de negatividade favorável à exclusão, podendo ser facilmente transformado no adjetivo insultuoso *incapaz*³³.

Com o duplo propósito de contribuir para a adoção de um termo em língua portuguesa menos estigmatizante e atualizado, que valorize a importância dos fatores ambientais em que vivem as “pessoas com características diferentes quando comparadas com os valores normais e expectáveis”, Santos e Morato (2012, p. 3) propõem a alteração da terminologia “deficiência mental/intelectual para dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID)”. Esta sugestão parece influenciada pela proposta da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), nomeadamente na adoção do termo *desenvolvimental*, para distinguir da deficiência intelectual adquirida. Santos e Morato (2012, p. 8) fundamentam, ainda, a sua proposta referindo que ao contrário do termo *deficiência*, *dificuldade* não está associada a uma condição estigmatizante e permanente, com a vantagem de este termo não poder ser “convertido em verbo ou num nome”. Wolfensberger, em 2002, já tinha sugerido que este deveria ser um dos critérios a ser levado em conta na seleção do termo a adotar.

A tarefa de definição do conceito e a opção pela nomenclatura mais adequada a adotar neste trabalho, revelou-se uma tarefa inesperadamente árdua e desafiante. Tal como explicado na nota que abre este trabalho, *Esclarecimento sobre a terminologia*, é por se considerar que existe uma lacuna no debate, por parte da comunidade científica e organizações representativas para a seleção de um termo mais adequado e passível de ser generalizado aos países de língua portuguesa, que se optou pela adoção da expressão *deficiência intelectual* (DI), expressão eleita por ser aquela que não deixa qualquer dúvida quanto ao referente.

Sublinha-se, ainda, a convicção de que a DI não é uma condição interna do indivíduo, nem uma perturbação ou doença, mas antes um modo de funcionamento. Sendo um dos critérios de seleção adotado neste trabalho os participantes não terem nascido com uma situação de deficiência conhecida, por consequência, assume-se que todos têm em comum um estatuto adquirido, através da classificação de pertença à categoria DI. Sendo, de acordo com Mercer (1973, p. 21) o “estatuto adquirido aquele que é atribuído a um indivíduo em virtude de seu comportamento e forma como o seu desempenho é avaliado pelo grupo”, ele assume uma natureza subjetiva, dependendo do contexto histórico-cultural em que a classificação ocorre. É também este o argumento que suporta a rejeição por expressões ‘deficiente’ ou ‘com deficiência’.

Enquanto não surge um termo ou expressão mais satisfatórios, considera-se que a opção pela formulação ‘classificado(a) na categoria DI’ parece ser a que mais satisfaz eticamente, por ser a que demarca a definição dos indivíduos, da classificação atribuída.

³³ Incapaz, de acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, significa não capaz; inapto; inábil; impróprio; estúpido; ignorante. <http://www.priberam.pt/dlpo/incapaz>, consultado em 11-02-2016.

1.1.2. Definição, conceptualização e classificação

Como afirma Greenspan (2006), apesar de sempre ter sido reconhecida a existência de pessoas com deficiência intelectual, nem por isso esta categoria se revela simples de definir. Outros autores como Schroeder, Gerry, Gertz e Velasquez (2002) sugerem que praticamente todos os esforços levados a cabo para definir a DI foram direcionados para o diagnóstico e menos para o prognóstico. A hegemonia da avaliação psicométrica da inteligência, legitimada pela validade e fiabilidade e sustentada pelo positivismo reivindicado pela psicologia (Rapley, 2002), conduz à identificação de sintomas e à elaboração de um diagnóstico que proporciona um sentimento de legitimação e confiança simultaneamente ao profissional e ao cliente (Gerge, Hoffman e Anderson, in Rapley, 2002). Assim, o que pode ser conhecido pode ser controlado medicado e tratado (Rapley, 2002).

A classificação da deficiência intelectual, nomeadamente no que diz respeito à metodologia de avaliação e instrumentos utilizados, foi merecendo, até finais do século XX, uma preocupação manifestada por vários autores, nomeadamente no que diz respeito ao equilíbrio entre os aspetos relacionados com a medida do QI e o comportamento adaptativo. Apesar do discurso expresso na literatura enfatizar a importância da valorização da avaliação do comportamento adaptativo, autores como Morato et al. (1996) revelam a preocupação por, na prática, a classificação da deficiência intelectual se manter subordinada ao conceito de inteligência operacionalizado através do Quociente de Inteligência (QI).

A obra de Greenspan (1994; 2006; 2009) manifesta preocupações semelhantes quando se refere à evidência do QI permanecer dominante nas práticas dos responsáveis pela avaliação e classificação. Por seu turno, não desvalorizando outras dimensões como o comportamento adaptativo, o estado de saúde, a participação e o contexto, Verdugo e Gutiérrez (2009, p. 21) consideram que “apesar das limitações e do uso e abuso que se tem feito, historicamente do mesmo, o QI ainda pode ser considerado como a melhor representação do funcionamento intelectual de uma pessoa”. Todos estes autores chamam à atenção para a necessidade de recorrer a instrumentos apropriados e aferidos para a população a avaliar.

Não obstante algumas resistências, parece ser consensual a ideia de que nas últimas décadas se assistiu a uma mudança profunda na compreensão da DI, nomeadamente no que diz respeito à definição, classificação e necessidades de apoio (Verdugo e Schalock, 2010; Wehmeyer, et al., 2008). Para este processo muito contribuiu a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), que influenciou a definição e classificação do conceito, em todo o mundo, estendendo-se a sua ascendência a outros sistemas de classificação (Verdugo e Schalock, 2010), como a *Classificação Internacional de Funcionalidade* (CIF) ou o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM).

Sendo a classificação necessária para determinar a elegibilidade a recursos cada vez mais limitados e à prestação de serviços e suporte, assiste-se a um consenso generalizado em torno da presença de três critérios que devem estar, cumulativamente, presentes no diagnóstico DI: i) défice nas funções mentais; ii) deficiência nas funções adaptativas, tendo em conta a idade e o contexto social e cultural; iii) dificuldades detetadas no período de desenvolvimento, até aos 18 anos (AAP, 2013; Schalock, Borthwick-Duffy, Bradley, Buntix, Coulter, Craig, et al. 2010). O último critério é particularmente relevante porque a caracteriza como uma deficiência desenvolvimental, por oposição à DI adquirida.

Nesta altura faz sentido clarificar o conceito de inteligência e funcionamento intelectual. Para Patton, Payne e Smith (cit. in Vieira e Pereira, 1996) a inteligência é a capacidade de um indivíduo para se adaptar, realizar, resolver problemas, interpretar futuros estímulos para modificar comportamentos, acumular conhecimentos ou responder a itens num teste de inteligência. Outros autores como Luckasson, Borthwick-Duffy, Buntinx, Coulter, Craig, Reeve, et al. (2002, p. 40) apresentam a inteligência como a capacidade mental geral que inclui “raciocínio, planeamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, velocidade de aprendizagem e aprendizagem pela experiência”, conceptualização que parece merecer o consenso no seio da comunidade científica. Já o termo funcionamento intelectual é intencionalmente explicado “de uma forma simplista” por Verdugo e Gutiérrez (2009, p. 20-21) como uma “ampla e profunda capacidade para compreender o que nos rodeia”. Pode afirmar-se que funcionamento intelectual remete para o conceito de inteligência que, na opinião destes autores, não é mais do que uma construção da realidade que procura medir um conceito abstrato.

Antes de se passar à apresentação das propostas de definição, considera-se pertinente chamar a atenção para a reflexão de Greenspan (2006, p. 209) que sublinha que a definição de DI é, antes de mais, “uma classificação burocrática definida por comités e agências governamentais, que se baseiam em critérios arbitrários sustentados por imposições económicas e políticas” e que a compreensão desta realidade “é crucial para entender a razão por que tem sido tão difícil conceber uma definição adequada da DI”. Para este autor, os sistemas burocráticos dependem fortemente de critérios artificiais, por duas razões: porque podem ser utilizados de forma fiável pelos burocratas e porque podem ser manipulados para aumentar ou diminuir o tamanho do grupo, em resposta a pressões políticas e financeiras (Greenspan, 2006).

À data da redação definitiva deste capítulo, pode afirmar-se que parece existir um consenso internacional por parte das principais organizações de reconhecida influência científica (AAIDD, AAP, OMS) em torno da definição operacional, modelo conceptual e classificação da DI³⁴. Num artigo que procura comunicar as alterações introduzidas pela American Association on Intellectual and

³⁴ A título de exemplo refira-se que desde a proposta de projeto desta dissertação, em dezembro de 2009, foi revista a definição e classificação da deficiência intelectual pela AAIDD (na revisão proposta pela 11ª edição no final de 2010) e pela Associação Americana de Psiquiatria (AAP) através da revisão do manual de diagnóstico e estatística (DSM-V, em meados de 2013).

Developmental Disabilities (AAIDD) na versão de 2010, Wehmeyer et al. (2008) distinguem definição operacional de definição constitutiva, para enquadrar a compreensão da construção subjacente ao conceito DI. De acordo com estes autores, a definição operacional estabelece a DI tendo como base a observação e a aplicação de instrumentos de avaliação e medição e parece existir conformidade no estabelecimento dos três critérios utilizados, cumulativamente, na definição operacional de DI, referidos anteriormente.

De seguida, apresentam-se as classificações que servem de orientação à prática de avaliação e diagnóstico dos profissionais que intervêm nesta área, nomeadamente as classificações propostas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pela Associação Americana de Psiquiatria (AAP) e o sistema de classificação proposto pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), apesar de menos divulgado em Portugal, merece particular destaque por ser o único que se dedica exclusivamente à definição e classificação da DI.

Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)

Entidades como a Organização Mundial de Saúde (OMS) têm procurado dar o seu contributo para a universalização da terminologia e classificação. De grande relevância é o estudo de caracterização das pessoas com deficiência levado a cabo por Harris (cit. in Oliver, 1990), em Inglaterra no início dos anos 70. Este trabalho foi precursor da *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH), da responsabilidade da World Health Organization (WHO, 1980) e deu origem à distinção entre deficiência e incapacidade, distinção adotada pela OMS. Esta classificação foi alvo de contestação, particularmente pelos movimentos emergentes de pessoas com deficiência que a acusavam de excessiva *medicalização*, uma vez que apresentava as condições físicas como dominantes em detrimento da perspectiva de que a deficiência tem origem em causas sociais (Oliver, 1990).

Das muitas críticas e sugestões dos movimentos de pessoas com deficiência, este trabalho é reformulado surgindo a *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* — CIF (OMS, 2004), que é uma classificação da saúde e dos estados relacionados com a saúde. Não obstante esta classificação se apresentar como uma classificação biomédica dos aspetos relacionados com a deficiência, existe uma preocupação destes serem enquadrados num modelo conceptual ecológico e funcional.

Nesta classificação, as deficiências são apresentadas como problemas nas funções ou estruturas do corpo, tais como um desvio ou perda. As deficiências podem ser “parte ou expressão de uma condição de saúde, mas não indicam, necessariamente, a presença de uma doença e correspondem a um desvio relativamente ao que é geralmente aceite como estado biomédico normal do corpo e das suas funções” (OMS, 2004, p. 11).

À semelhança de outras classificações internacionais desenvolvidas pela OMS, esta classificação proporciona um sistema de codificação de um conjunto alargado de informações sobre saúde e propõe a padronização de uma linguagem comum sobre saúde e cuidados de saúde, entre várias disciplinas e ciências.

As funções intelectuais são apresentadas como “as funções mentais gerais, necessárias para compreender e integrar construtivamente as várias funções mentais, incluindo todas as funções cognitivas e seu desenvolvimento ao longo da vida” (OMS, 2004, p.51). Sublinha-se que esta classificação não faz distinção entre as funções de desenvolvimento intelectual, atraso intelectual, atraso mental e demência (OMS, 2004).

A principal inovação é a valorização da interação da pessoa com os contextos (ambientais, materiais e sociais) que condicionam o desenvolvimento de atividades e a participação. De acordo com este modelo, a deficiência deixa de ser atribuída ao indivíduo, como um problema seu, para passar a ser uma responsabilidade coletiva, aspeto mais de acordo com o modelo social da deficiência.

A “deficiência mental”³⁵ é apresentada como “uma variação importante do desenvolvimento intelectual” que pode “originar certas limitações em diversas capacidades das pessoas”, embora o grau de desempenho seja afetado pelos fatores ambientais (OMS, 2004, p. 211-212). O documento clarifica, ainda, que a “norma ou padrão da população em relação ao qual a funcionalidade individual é comparada” deve ter em conta o ambiente habitual dos indivíduos (OMS, 2004, p. 212).

Apesar de se tratar de uma classificação de saúde, a pertinência de apresentação neste trabalho ganha importância pela obrigação da utilização de instrumentos tendo como referência a CIF, no processo de avaliação à elegibilidade de alunos à educação especial³⁶.

Definição, Classificação e Sistema de Suportes (AAIDD)

Ao contrário da CIF, o sistema de classificação proposto pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), de acordo com Schalock, Luckasson, Bradley, Buntix, Lachapelle, Schogren, et al. (2012), valoriza, a par dos aspetos mensuráveis, os aspetos subjetivos de funcionamento, como a avaliação pessoal e o bem-estar subjetivo.

Na recente 11ª edição da classificação da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), são salvaguardadas cinco premissas para a aplicação da definição de DI: i) as limitações no funcionamento devem considerar o ambiente em que o indivíduo está inserido; ii) a avaliação deve considerar a diversidade cultural, linguística e comunicacional; iii) frequentemente, as potencialidades coexistem a par das limitações; iv) a descrição das limitações deverá ter como objetivo a identificação das necessidades de apoios; v) a funcionalidade dos indivíduos classificados na categoria DI tenderá a melhorar com os apoios adequados (Schalock et al., 2010; 2012).

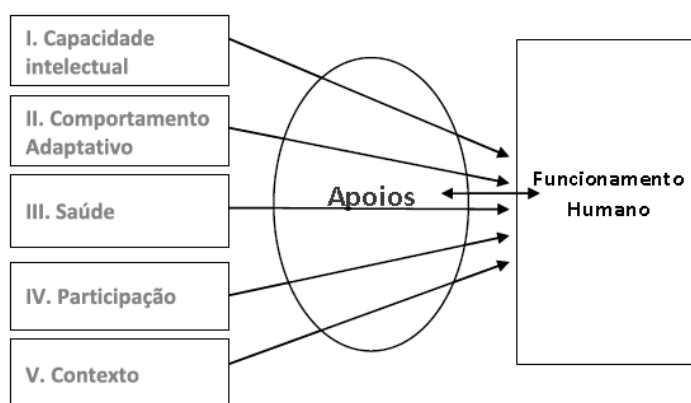
³⁵ Tradução da versão para português. Cf. OMS, 2004.

³⁶ Cf. Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro.

Influenciada pelo modelo sócio ecológico da deficiência, que a apresenta como um estado multidimensional do funcionamento humano em relação com as exigências do meio ambiente (Wehmeyer et al., 2008), a deficiência deixa de ser vista como uma condição reduzida à patologia do indivíduo, para dar lugar a uma concepção interacionista em que o ambiente desempenha um papel fundamental e passa a ser uma responsabilidade coletiva.

Nesta classificação, a DI passa a ser entendida como um modo de funcionamento (Verdugo e Schalock, 2010). Se até aqui o diagnóstico e classificação se baseavam quase exclusivamente no resultado da aplicação de testes de inteligência, hoje em dia a classificação aparece enquadrada num modelo ecológico multidimensional baseado na interação da pessoa com o ambiente, dando ênfase à concepção e prestação de apoios individualizados (Luckasson et al., 1992), como ilustra a figura seguinte:

Figura 1 — Moldura Teórica do Funcionamento Humano



Fonte: Schalock et al. (2012, p. 3).

Como revela a ilustração, no modelo conceptual multidimensional proposto, embora o diagnóstico de DI envolva funcionamento intelectual, o comportamento adaptativo e a idade, a expressão de DI em relação ao funcionamento humano envolve o compromisso recíproco dinâmico de cinco dimensões:

- A capacidade intelectual é apresentada como a capacidade nas funções mentais que incluem: raciocínio, planeamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, velocidade de aprendizagem e capacidade de aplicar as aprendizagens a novas situações;
- O comportamento adaptativo refere-se ao conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas aprendidas e executadas pelos indivíduos na sua vida quotidiana;
- À semelhança da perspetiva adotada pela OMS, a saúde é observada enquanto completo bem-estar físico e mental;
- A participação diz respeito aos papéis e interações desempenhados pelos indivíduos em casa, na escola, no trabalho, atividades de lazer, culturais e religiosas;

- o O contexto descreve a forma como os indivíduos se inter-relacionam com as condições ambientais e contextuais em que estão inseridos, nomeadamente as condições físicas, sociais e atitudinais e os fatores pessoais como género, idade, motivação, estilos de vida e origem social (Schalock et al., 2012).

Estas dimensões contribuem para a dinâmica do funcionamento humano, mediadas pelos apoios disponibilizados para cada um dos indivíduos. Os apoios correspondem aos recursos e estratégias mobilizados para promover o desenvolvimento, a educação, os interesses, a qualidade de vida e melhorar o funcionamento individual (Schalock et al., 2012, p. 2-3).

O propósito da avaliação, em termos de diagnóstico, consiste em estabelecer as condições de elegibilidade a serviços e proteção social, enquanto a classificação procura identificar a intensidade da necessidade de apoio nos diferentes domínios.

A etiologia³⁷ é apresentada como variada e os autores sugerem evidências de que nos casos em que não se podem identificar causas biológicas as classes de nível socioeconómico mais baixo apresentam-se sobre representadas por indivíduos classificados com DI, normalmente, de grau ligeiro.

Por último, os autores defendem que este sistema de classificação é compatível com outros sistemas de diagnóstico e classificação, nomeadamente com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2004) e com o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V) (AAP, 2013).

Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM)

Da responsabilidade da American Psychiatric Association, este manual é considerado uma ferramenta de apoio ao diagnóstico e à prática clínica na área da saúde mental, tendo vindo a ser sucessivamente adaptado ao longo dos últimos sessenta anos³⁸. A última edição revê a anterior (DSM-IV) ao fim de doze anos.

A deficiência intelectual é apresentada como uma perturbação neurodesenvolvimental por ter início no período de desenvolvimento. Neste grupo de perturbações enquadram-se as perturbações que se caracterizam por atrasos no desenvolvimento com prejuízo no funcionamento escolar, social, académico e profissional (AAP, 2013).

³⁷ Etiologia de acordo com Luckasson et al. (1992) é apresentada como um constructo multifatorial composto por quatro categorias (biomédica, social, comportamental e educacional) que interagem ao longo do tempo, inclusive cruzando gerações. Os fatores de risco podem ter origem pré-natal, perinatal ou pós-natal (cf. Schalock, 2012; Luckasson et al., 2002). Outros autores defendem que existem evidências de que a variabilidade etiológica se prende com causas que podem ser orgânicas, genéticas e/ou sociais (cf. Mcdermott, et al., 2007).

³⁸ A título de exemplo salienta-se que a AAP estabeleceu uma primeira classificação estatística de doentes mentais institucionalizados, em 1844. Esta publicação é considerada a precursora do DSM, chegando a ser utilizado nos Censos dos Estados Unidos. É a partir da segunda guerra mundial que o DSM vê a primeira edição publicada (AAP, 2013).

Acompanhando a evolução introduzida por outras organizações, nesta edição a perturbação é renomeada por *intellectual disability* que substitui o termo *mental retardation*, no original e é definida como uma

perturbação do desenvolvimento intelectual caracterizada por défices nas capacidades mentais genéricas, como o raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência. Défices que resultam em dificuldades no comportamento adaptativo, de modo que o indivíduo não atinge os padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um, ou mais aspetos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento académico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (AAP, 2013, p. 31).

Clarificando, do funcionamento intelectual fazem parte as funções que envolvem raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência. As funções intelectuais são avaliadas através de instrumentos psicométricos, aferidos para os diferentes contextos socioculturais e idiomas (AAP, 2013). Na continuidade da edição anterior, a avaliação psicométrica, apesar de perder o protagonismo, continua a ser considerada fundamental no processo de avaliação e diagnóstico. No DSM-5, a deficiência intelectual é considerada quando se verificam valores iguais ou inferiores a um quociente de inteligência (QI) de 70.

Por seu turno, os défices no funcionamento adaptativo envolvem o raciocínio adaptativo nos domínios conceptual, social e prático descritos pela AAP (2013) como:

O domínio conceptual (académico) envolve as competências em termos de memória, linguagem, leitura, escrita, raciocínio matemático, aquisição de conhecimentos práticos, resolução de problemas, julgamentos em novas situações, entre outros. O domínio social envolve perceção de pensamentos, sentimentos e experiências dos outros; empatia; habilidades de comunicação interpessoal; habilidades de amizade; julgamento social, entre outros. O domínio prático envolve aprendizagem e autogestão em todos os cenários da vida, inclusive autocuidados, responsabilidades profissionais, controle do dinheiro, recreação, autocontrole do comportamento e organização de tarefas escolares e profissionais, entre outras (AAP, 2013, p. 37).

A grande novidade desta edição é a valorização do funcionamento adaptativo, em detrimento do funcionamento intelectual, apesar de se reconhecer que não só “a capacidade intelectual”, mas também a “educação, motivação, socialização, traços de personalidade, oportunidade vocacional, experiência cultural e condições médicas gerais e transtornos mentais coexistentes influenciam o funcionamento adaptativo” (AAP, 2013, p. 37).

Em consonância com a 11ª classificação da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), são definidos os mesmos três critérios que devem ser cumpridos para que se verifique o diagnóstico DI: i) défice no funcionamento intelectual, confirmado através de avaliações clínicas e aplicação de testes de inteligência padronizados; ii) défice no funcionamento adaptativo que

ocorre quando, sem apoio continuado, se verificarem limitações em uma ou mais atividades da vida diária, como comunicação, participação social e vida independente e, em múltiplos contextos como em casa, na escola, no local de trabalho ou na comunidade; iii) o início dos défices intelectuais e adaptativos devem ocorrer no período do desenvolvimento (AAP, 2013).

A deficiência ocorre em todas as culturas e a forma moderada tem prevalência superior nos indivíduos do sexo masculino, numa proporção aproximada de 6 para 1 (homem/mulher), podendo alguns “fatores genéticos associados ao sexo e vulnerabilidade do sexo masculino a lesões no cérebro” responder por algumas diferenças de género (AAP, 2013, p. 39).

De acordo com Murray, Goldstein e Edgar (1997) outros trabalhos conduzidos nos EUA confirmam que a pertença ao sexo masculino predita uma maior possibilidade de ser classificado na categoria dificuldades de aprendizagem.

1.1.3. Deficiência intelectual—uma categoria heterógena

Como demonstrado anteriormente, a construção da DI, apresentada nos diferentes instrumentos de classificação e diagnóstico, é baseada no pressuposto de que os indivíduos que se enquadram nesta categoria apresentam dificuldades, de maior ou menor intensidade, na maioria dos cenários sociais em que se movem.

De acordo com Greenspan (2006), é à coexistência de dois subgrupos com características distintas na categoria DI que se pode atribuir a responsabilidade pela dificuldade na sua definição. Este autor, distingue dois subgrupos: um, de menor dimensão, cuja maioria dos membros apresenta deficiências severas de etiologia biológica conhecida e cujos indivíduos revelam traços físicos e compromissos comportamentais bastante óbvios, e outro, mais relevante para este estudo, que reúne a maioria dos indivíduos classificados, não raras vezes, na subcategoria DI ligeira. Neste grupo, os indivíduos são caracterizados por apresentarem dificuldades mais subtis, tanto ao nível físico como do desempenho. Ainda de acordo com Greenspan (2006), a dificuldade em estabelecer uma definição para este último subgrupo, que apesar de já referenciado em documentos seculares se apresenta como uma invenção mais moderna e influenciada pelo movimento eugenista do início do século XX, dificulta a criação de uma definição para a categoria DI.

A aceitação da origem desconhecida da etiologia destas dificuldades é uma realidade relativamente recente e é com o enfraquecimento do movimento eugenista que se aceita que esta subcategoria pode ter causas ambientais e biológicas, em substituição da convicção na fatalidade genética proposta anteriormente (Greenspan, 2006). É a partir de meados do século XX que se começa a generalizar a visão que associa a classificação nesta subcategoria a ambientes sociais e educacionais desfavorecidos e a minorias culturais. A este propósito Mercer (1973, p. 89) propõe a categoria “deficientes mentais

situacionais” para os indivíduos que “podem representar o papel de ‘deficientes mentais’ num sistema e não noutra”, esclarecendo que o carácter situacional pode variar em função das limitações à participação em determinadas tarefas, num tempo determinado. De acordo com esta autora, a maioria destes indivíduos tem origens socioeconómicas baixas e a sua classificação resulta de um processo de avaliação onde a organização escola adquire particular relevo em virtude das baixas performances académicas (Mercer, 1973)³⁹. Koegel e Edgerton (1984, p. 145) referem que as investigações de autores como Cobb (1972), Gruenberg (1964) e MacMillan (1977) sugerem que “muitos dos alunos classificados como deficientes mentais ‘desaparecem’ após saírem da escola”, indiciando que as suas dificuldades circunscritas ao desempenho escolar, não comprometem o desempenho de outros papéis.

Partindo do princípio que estes trabalhos não têm em conta a observação e o acompanhamento da vida pós-escolar, Koegel e Edgerton (1984) desenvolveram um trabalho de cariz etnográfico junto de doze participantes adultos, que tinham sido classificados como deficientes mentais na escola, sendo que alguns tinham prescindido do recurso a organizações e serviços de apoio à população com deficiência. Chegaram à conclusão que “a experiência de deficiências que impediu o seu sucesso académico, nomeadamente as dificuldades na leitura, escrita e conceitos numéricos, continuavam a perturbar a sua vida quotidiana de adultos”, impedindo-os de aceder sem apoio a uma série de tarefas exigidas no dia a dia. Koegel e Edgerton (1984, p. 170) concluíram, ainda, que estas limitações têm consequências na vida social e na forma como são percebidos pelos outros, indiciando que na vida adulta continuam a revelar as mesmas dificuldades que chamaram a atenção da escola e que culminaram na sua sinalização. Para além das dificuldades decorrentes do não domínio da leitura, escrita, números e cálculos, com o apoio dos sujeitos que fazem parte da sua rede social e que os conhecem melhor, Koegel e Edgerton (1984) identificaram outras limitações como: dificuldade em manter a atenção, julgamentos pobres, vulnerabilidade e vitimização e necessidade de apoio na educação dos filhos.

Uma vez que muitos diagnósticos tomavam como critério apenas a medida do QI, Greenspan (2006) refere que, ao longo do tempo, foram sendo feitos esforços para diminuir o número de indivíduos classificados com DI ligeira, através da alteração dos valores dos testes psicométricos e da invenção de um segundo critério de avaliação, designado por comportamento adaptativo, de forma a assegurar que os indivíduos classificados nesta categoria exibem, a par de baixos valores de QI, dificuldades na participação e o desempenho. A tentativa de desvalorizar o QI na avaliação juntando-lhe o critério do comportamento também levanta críticas na medida em que, como afirma Mercer (1973, p. 23) um comportamento que pode ser “normal”, porque satisfaz as normas num determinado sistema social, pode ser considerado “anormal” noutra contexto. Neste sentido, a avaliação do comportamento pode não atenuar a sobre representação de crianças oriundas de famílias que não lhes proporcionaram as

³⁹ No final dos anos 60, nos Estados Unidos da América, a desproporcionalidade da classificação de crianças de origem socioeconómica baixa ou pertencentes a minorias étnicas por motivos de insucesso escolar ganhou dimensão tal que foram designadas na Conference of Problems of Education of Children in the Inner City (1969) como “six-hour retarded child - from 9h00 to 3h00, five days a week” o que corresponderia ao horário escolar (Mercer, 1973).

experiências e as oportunidades para desenvolverem as aprendizagens reconhecidas pelo sistema escolar.

Autores como Edgerton (1967; 1984), Greenspan (2006) e Snell et al. (2009) reconhecem que do universo de indivíduos classificados na categoria DI, os indivíduos classificados na categoria deficiência intelectual ligeira são os que apresentam menos dificuldades e que se beneficiarem de apoios adequados podem revelar um potencial de participação social que os torna socialmente indistinguíveis. Nesta perspetiva, ainda que a DI ligeira se trate de uma categoria socialmente construída, ela refere-se a uma realidade que inclui indivíduos com necessidades de apoio significativas e qualitativamente distintas dos restantes (Greenspan, 2006).

À semelhança de Greenspan (2006), também Snell et al. (2009) destacam os desafios acrescidos com que se debatem os indivíduos com valores de QI mais altos (ligeiramente abaixo do intervalo de 70-75), subgrupo que constitui cerca de 80% a 90% do universo de sujeitos classificados na categoria DI. Na aparência são descritos como fisicamente indistinguíveis do resto da população, tendo muito em comum com os indivíduos sem diagnóstico de deficiência intelectual.

O diagnóstico e classificação acontece, frequentemente, durante o seu percurso escolar, quando detetadas limitações no seu funcionamento intelectual e adaptativo (Snell et al., 2009).

Na 11ª classificação da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), são apresentados traços mais comuns nas vidas dos indivíduos classificados na categoria DI que apresentam QI mais elevados:

- o Tendencialmente, enquanto alunos, apresentam taxas mais elevadas de segregação na sala de aula e abandono escolar, em comparação com os estudantes sem DI;
- o Origem socioeconómica com baixos rendimentos;
- o Taxas de emprego baixas e reduzidas oportunidades de carreiras profissionais;
- o Má nutrição e reduzido acesso a cuidados de saúde.

Salvaguardando a importância de fugir a estereótipos, já que reconhecem tratar-se de um grupo com características muito heterogéneas em que o suporte familiar de apoio tem um peso significativo, Snell et al., (2009, p. 225) destacam limitações no comportamento adaptativo, nomeadamente nas competências conceptuais, sociais e práticas.

No domínio das competências conceptuais, as limitações significativas verificam-se na dificuldade apresentada no pensamento abstrato, planeamento e na capacidade para resolver problemas. Estas dificuldades acentuam-se quando confrontados com situações ou problemas mais complexos, uma vez que apresentam dificuldade em compreender ideias ou símbolos mais complexos como tempo, dinheiro e funções matemáticas. Ao nível da comunicação, apresentam dificuldade em comunicar ideias e pensamentos complexos. A tomada de decisão é dificultada pela exigência em anteciparem consequências (Snell et al., 2009).

No domínio social, Snell et al. (2009) evidenciam as quatro características que consideram resumir as respostas sociais e julgamentos dos indivíduos que têm algumas habilidades verbais e sociais: negação, desejo de agradar, credulidade e ingenuidade ou sugestionabilidade.

Foi o trabalho de investigação conduzido por Edgerton (1967), junto de indivíduos desinstitucionalizados, que permitiu identificar a característica que apelidou de “passar por normal” ou negação e que está relacionada com o evitamento da classificação, como estratégia para se esquivarem ao estigma associado. Outra característica identificada e designada como “desejo de agradar” está relacionada com a tendência para aquiescerem à vontade dos outros, na tentativa de agradar e serem aceites. Este comportamento pode favorecer a exposição a situações de risco, apenas com o objetivo de agradar aos outros (Snell et al., 2009).

Greenspan (2006) e Greenspan e Switzky (2006) chamam a atenção para a “credulidade” que considera ser uma das características mais presentes nos indivíduos classificados na categoria DI. A credulidade significa a eventualidade de serem enganados com sucesso e de acreditarem nos outros, sem crítica, incluindo nas mentiras. Como consequência, estes indivíduos correm frequentemente riscos de ficarem em desvantagem em relação a outros que podem exercer poder e influenciar a sua ação, sem que antecipem as consequências. Decorrente da sua vasta experiência profissional, Perske (2005) refere que, não raras vezes, estes indivíduos são levados a confessar crimes, nomeadamente crimes muito graves, cuja investigação acaba por não confirmar, inocentando-os.

Por último, a exibição de comportamentos e atitudes como mostrar-se excessivamente confiantes, imaturos, inocentes ou inexperientes decorre, de acordo com Snell et al. (2009, p. 226), da quarta característica que identificam como “ingenuidade/sugestionabilidade”. Para estes autores, isto acontece pela dificuldade em compreenderem “os detalhes e subtilidades dos comportamentos sociais e de situações mais complexas”. Estes autores chamam a atenção para o risco destes indivíduos terem dificuldade em fazer escolhas e deixarem-se, frequentemente, substituir na tomada de decisão pela dificuldade em compreenderem as situações sociais mais complexas, a que acresce a dificuldade de adaptação a novas situações (Snell et al., 2009).

No domínio das competências práticas, Snell et al. (2009) alertam para a dificuldade no desempenho de atividades da vida diária, como cuidados pessoais e cuidados com a casa, relevando que a tentativa dos pais estabelecerem ambientes seguros, para si e para os seus filhos, representa um obstáculo acrescido.

Do ponto de vista profissional, estes indivíduos apresentam dificuldade na obtenção de um emprego estável que cubra as despesas; no trabalho revelam dificuldades em lidar com conflitos de forma adequada e em manter um desempenho com qualidade, quando submetidos a pressão (Schalock et al., 2012). Outra das dificuldades prende-se com a gestão limitada do dinheiro, pela dificuldade em fazerem

compras consistentes com o seu orçamento e pela possibilidade de concederem “empréstimos” a pessoas que nunca lhes devolverão o dinheiro (Schalock et al., 2012).

Não obstante as muitas dificuldades que resultam da limitação da inteligência, a investigação tem demonstrado que uma intervenção formal e sistemática pode contribuir para melhorar o desempenho e a participação dos indivíduos. Por exemplo, com apoio adequado, podem adquirir competências académicas, funcionais e de sobrevivência (Schalock et al., 2010; Schalock et al., 2012; Thompson, Bradley, Buntix, Schalock, Shogren, Snell et al., 2009).

Como afirma Greenspan (2006, p. 176), o grande desafio que se coloca, prende-se com a dificuldade destes indivíduos superarem e responderem às situações imprevistas do quotidiano, reforçando que

a essência da DI, do ponto de vista da definição e diagnóstico, não pode ser considerada apenas nas competências em situações rotineiras, mas na incapacidade relativa, especialmente sob condições imprevistas ou de *stress*, para descobrir quando e como aplicar essas competências.

A importância dos apoios individualizados, na avaliação do perfil funcional dos indivíduos é igualmente reconhecida no DSM-V e, nesta versão, os níveis de gravidade atribuídos anteriormente à DI, em função do *score* obtido nos testes psicométricos de avaliação do QI, dão lugar ao estabelecimento de quatro níveis de gravidade (leve, moderada, grave e profunda), definidos de acordo com o resultado da avaliação do funcionamento adaptativo (AAP, 2013). De acordo com os autores, a consideração do funcionamento adaptativo é valorizada, por ser a dimensão que determina o grau de mobilização dos recursos necessários, quando comparados com outros indivíduos da mesma idade.

No quadro seguinte sintetizam-se as características dos indivíduos com deficiência intelectual nos domínios conceptual, social e prático, por nível de gravidade. Intencionalmente, excluiu-se desta discussão a caracterização dos indivíduos classificados nos níveis de gravidade grave e profundo por não ser pertinente para a mesma. Lembra-se que os níveis de gravidade resultam da comparação com outros indivíduos da mesma idade (AAP, 2013).

Quadro 1 — Características da Deficiência Intelectual por Níveis de Gravidade

	Domínio conceptual	Domínio social	Domínio prático
Nível de gravidade leve	<ul style="list-style-type: none"> . Em idade escolar as diferenças podem ser pouco evidentes; . Dificuldade em aprender habilidades académicas que envolvam a leitura, escrita, matemática, tempo e dinheiro; . Dificuldade na elaboração do pensamento abstrato (planeamento, estabelecimento de estratégias, estabelecimento de prioridades e aplicação das aprendizagens a novas situações), memória de curto prazo, bem como uso funcional das aprendizagens académicas, por exemplo na leitura e controle do dinheiro. 	<ul style="list-style-type: none"> . Imaturidade nas relações sociais, por exemplo dificuldade em entender as pistas sociais dos pares; . Podem existir dificuldades de regulação da emoção e do comportamento; . Compreensão limitada do risco e risco de manipulação, por parte dos outros (credulidade). 	<ul style="list-style-type: none"> . Funcional nos cuidados pessoais; . Necessidade de apoio nas tarefas mais complexas da vida diária, por exemplo controle e gestão do dinheiro, organização do lar, cuidados com os filhos, tomar decisões de saúde, desempenho parental, entre outros; . Pode desempenhar atividade profissional em empregos que não exijam habilidades conceptuais.
Nível de gravidade moderado	<ul style="list-style-type: none"> . Diferenças evidentes; . Dificuldades mais acentuadas em aprender habilidades académicas que envolvam a leitura, escrita, matemática, tempo e dinheiro; . Em adultos as habilidades académicas são de nível básico; . Necessidade de apoio diário na realização de tarefas que exijam habilidades conceptuais (memória, leitura, escrita, raciocínio matemático, aquisição de conhecimentos práticos, resolução de problemas, julgamentos em novas situações). 	<ul style="list-style-type: none"> . Imaturidade nas relações sociais, por exemplo dificuldade em entender as pistas sociais dos pares; . Limitação na capacidade de tomar decisões e julgamento social; . Amizade com indivíduos sem deficiência pode ser afetada pelas limitações na comunicação e habilidades sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> . Apoio e treino nas atividades que envolvam cuidados pessoais e independência; . Maior necessidade de apoio nas tarefas mais complexas da vida diária, nomeadamente no emprego independente que exija habilidades comunicacionais e conceptuais.

Fonte: Níveis de gravidade de apoio para a deficiência intelectual (AAP, 2013, p. 34-35), adaptado.

Da revisão da literatura, importa reter a ideia de que a categoria DI é uma categoria heterogénea, que reúne subgrupos de indivíduos que se distinguem não só pelas suas características, mas também pelos recursos e apoios disponibilizados e pelos contextos em que se movem. Salienta-se o consenso em torno da convicção de que a avaliação e a disponibilização de sistemas de apoios, nomeadamente incentivos, apoios cognitivos para desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos e adaptações nos ambientes em que vivem, devem ser introduzidos precocemente, acompanhando os indivíduos consistentemente ao longo da sua vida. Autores como Thompson et al. (2009) realçam a importância do sistema de apoio ser individualizado, ou seja, atribuído em função da limitação funcional e ambiente em que vivem os sujeitos, consistindo os apoios individualizados em condições que permitem às pessoas classificadas na categoria DI desempenhar funções e participar com sucesso nas atividades do quotidiano.

Parece, pois, assistir-se a um ponto histórico de viragem na abordagem à DI, onde a avaliação psicométrica perde protagonismo. Em sua substituição, o diagnóstico ganha importância e é apresentado com a grande finalidade de permitir estabelecer sistemas de apoio que podem contribuir para que os indivíduos tenham um nível de desempenho e participação que lhes permita desempenhar os papéis exigidos socialmente a um adulto, nomeadamente a aquisição de competências académicas e funcionais, emprego, paternidade/maternidade, vida independente e autodeterminação.

Expostas as classificações propostas pelas instituições mais reconhecidas internacionalmente, destacam-se três aspetos: o primeiro prende-se com a constatação da existência de critérios claramente definidos para a inclusão de indivíduos na categoria DI (Beart, Hardy e Buchan, 2005) e que estes são cada vez mais uniformes, independentemente da instituição responsável pelo estabelecimento da classificação. O segundo aspeto, tomando por empréstimo a constatação de Manion e Bersani (1987), prende-se com o facto de a classificação resultar da ideia culturalmente preestabelecida do que representa um “normal” funcionamento intelectual. Efetivamente, a DI não é um conceito objetivo, mas um conceito desenhado socialmente por quem atribui categorias estigmatizantes (Bogdan e Taylor, 1994; Mercer, 1973), aspeto que leva Gerber (1990, p. 4) a afirmar a sua simpatia pela corrente de pesquisadores que “concebem a deficiência mental como uma síndrome construída socialmente, altamente variável no espaço e no tempo”.

Por último, sublinhe-se a posição de Gillman, Heyman e Swain (2000) na defesa de que é na paisagem de construção social da DI que os profissionais exercem o controle, que passa pelo poder de decisão sobre a pertença à categoria DI, marcando significativamente a trajetória de vida dos indivíduos. Como sintetizam Beart, Hardy e Buchan (2005, p. 48), para serem incluídos na categoria DI,

os indivíduos têm de atender a um conjunto de critérios socialmente construídos, baseados no QI e no seu funcionamento social, aspectos que recomendam a necessidade de acesso a um conjunto de apoios. A identidade é atribuída por um profissional e é provável que se mantenha até ao fim das suas vidas.

Glat (1991; 1995) também sublinha o carácter permanente da identidade atribuída aos indivíduos classificados na categoria DI, chamando a atenção para o facto de a classificação influenciar as suas vidas de forma determinante. A classificação não cria apenas uma nova vida, estruturando as suas relações sociais, as oportunidades e as experiências, uma vez que a partir do momento em que um indivíduo é rotulado, as suas atitudes e os seus comportamentos passam a ser escortinados como “exemplos das supostas características de seu quadro patológico” (Nunes, Glat, Ferreira, Gonçalves, Pereira e Nogueira, 2002, p, 136).

1.2. Questionamento

(...) há uma história dos que têm voz e outra, não contada, dos que a não têm
(José Saramago, 1989⁴⁰).

Exposto o conceito deficiência intelectual, apresenta-se de seguida, a problematização que deu origem a este trabalho de investigação. Esta pesquisa nasce da triangulação entre a experiência profissional da investigadora no contexto da reabilitação profissional com jovens e adultos classificados na categoria deficiência intelectual (DI), a observação e o aporte teórico em resultado da leitura prévia

⁴⁰ “Vim do povo e sei como ele pensa”, Segundo Caderno, Porto Alegre, 26 de Abril de 1989 [entrevista de Juremir Machado da Silva].

de obras relacionadas com a deficiência intelectual e com as culturas juvenis. Pode, portanto, afirmar-se que esta investigação nasce do e no terreno.

O questionamento foi crescendo à medida que a investigadora ia acompanhando o percurso de alguns destes indivíduos desde que acederam a um curso de reabilitação profissional, fizeram o seu percurso de formação e, finalmente, integraram o mercado de trabalho por via de um emprego. Era nesta etapa que se perdia o contato mais próximo, passando as notícias a serem intermediadas por outros funcionários da instituição ou em encontros fortuitos com os próprios e/ou familiares. Às vezes ficava a saber que um dos “nossos meninos”⁴¹ ia ser pai ou que outro estava a tirar a carta de condução. Notícias partilhadas pelo mensageiro, num misto de surpresa ou reprovação que deixava transparecer, de algum modo, a transgressão daqueles que contrariavam as normas sociais subjugadas ao modelo médico da deficiência e que traçam de forma indelével um prognóstico expectável e sem saída sobre a fatalidade dos destinos das pessoas com deficiência intelectual.

Outra constatação prendia-se com os laços entre a instituição e o jovem após a sua contratação. Se, por um lado, alguns tomavam a iniciativa de procurar a instituição para resolver algumas situações de natureza burocrática ou profissional, outros cediam, de forma mais passiva, em resposta às iniciativas da instituição e outros, ainda, desapareciam, parecendo querer marcar uma rotura com as ligações a esta etapa das suas vidas.

A estas reflexões de almofada, porque aconteciam normalmente ao final de um dia de trabalho, em modo quase involuntário de balanço, juntou-se, a partir de 2006, um instrumento, recuperado dos tempos da formação inicial de professora, em forma de caderno de *Memórias de Bordo*. Este instrumento de característica etnográfica reúne registos de observações significativas e será apresentado de forma mais detalhada quando se passar à descrição das técnicas de investigação.

A par destas iniciativas, de tentativa de zoom ao objeto social, foi dedicado tempo à leitura ainda descomprometida (porque à altura não se tinha formalizado qualquer compromisso com a investigação) de obras sobre a juventude, com particular relevo para as de Machado Pais (2003, 2005). Refira-se que os trabalhos sobre a juventude onde se encontrou uma obra copiosa apresentam, por contraste, ausência de referências aos jovens com a categoria adicional de deficiência intelectual na perspetiva da transição para a vida adulta. Por sua vez, os trabalhos encontrados sobre as pessoas classificadas nesta categoria caracterizam-se por reproduzirem “a ‘versão oficial’ dando por adquirida a realidade do conceito deficiência mental” (Bogdan e Taylor, 1994, p. 205) e reduzem os sujeitos à sua classificação, como se esta excluísse, simultaneamente, a pertença a determinada fase da vida ou a categorias de classe, de género⁴², etc.

⁴¹ Expressão comumente utilizada por técnicos e funcionários de instituições de ensino especial, mesmo quando se trata de adultos com idades próximas ou superiores.

⁴² Por contraste com a exiguidade de trabalhos produzidos sobre e pelas pessoas classificadas com deficiência intelectual, existe uma extensa literatura sobre deficiência e incapacidade física e sensorial, (Barnes e Mercer, 2003; Barnes, et al., 2005; Priestley, 2000, 2001, 2003; Oliver, 1990).

Foi-se consolidando, assim, um conjunto de interrogações assentes na experiência empírica e na reflexão teórica que deram origem a esta investigação e cuja admissão no curso de doutoramento em educação, na especialidade educação de adultos, foi permitindo consolidar, dando razão ao argumento de Canário (1996, p. 137) que sugere que “é a partir da relação com o seu campo social de referência que os investigadores em ciências da educação constroem um sentido para a sua actividade científica, susceptível de lhes conferir pertinência do ponto de vista social⁴³”.

Nesta fase estava já moldado o desejo de aprofundar o conhecimento sobre as trajetórias de vida dos jovens e jovens adultos, com a categoria adicional DI, ganhando particular pertinência a questão relacionada com os modos como os quatro eventos biográficos — ter sido classificado na categoria DI, ter concluído ou abandonado a escolaridade regular, ter frequentado⁴⁴ um curso de reabilitação profissional e ter acedido ao mercado de trabalho — têm efeito nas trajetórias de vida e contribuem para a transição à condição de adulto.

Se a transição para a vida adulta tem motivado inúmeros estudos em vários domínios das ciências sociais, quando se justapõem as categorias sociais juventude e deficiência intelectual é fundamental ter em atenção um outro conjunto de fatores. Como sustentam Hendriks e Wehman (2009), se, no processo de transição se inclui tipicamente a conclusão da escolaridade obrigatória, o emprego, o contributo para a vida doméstica, a participação na comunidade e a experimentação de relacionamentos pessoais e sociais satisfatórios, a transição da adolescência para a adultícia pode, pois, constituir-se um processo difícil para muitos adolescentes com deficiências significativas, uma vez que as oportunidades de emprego para pessoas com estas características são tradicionalmente muito limitadas.

Contrariando o discurso da linearidade, a literatura sobre juventude e transição tem trazido a debate a transformação nos padrões de transição, contribuindo para a identificação de novos marcadores que estabelecem a entrada na adultícia (Furlong, 2009; Pais, 2003, 2005; Arnett, 1998, 2000, 2001) como um processo social e cultural que ultrapassa o determinismo biológico, o que leva a que os critérios percebidos pelos jovens e reconhecidos socialmente como marcadores de entrada na vida adulta possam variar de cultura para cultura. Reconhecido como um processo, não é marcado por um evento preciso (Guerreiro e Abrantes, 2007), prolongando-se no tempo (Furlong, 2009).

A investigação de Arnett (1998) identificou novos marcadores reconhecidos pelos jovens estadunidenses, a par da independência financeira, designando-os como atributos de caráter, onde se incluem a autorresponsabilização e a tomada de decisão independente. Por seu turno Furlong, Cartmel, Biggart, Sweeting e West (2003) acrescentam que a transição decorre dos recursos disponíveis, dos

⁴³ Destaque do autor.

⁴⁴ A opção pelo termo frequência e não conclusão de um curso de reabilitação prende-se com o facto de não existir, à época que estes sujeitos frequentaram a reabilitação profissional, um período de tempo obrigatório para a realização de um curso. Os cursos tinham um máximo de número de horas, mas em qualquer altura antes deste valor de horas ser esgotado e surgida uma possibilidade de contratação o curso poderia dar-se como concluído.

contextos de natureza estrutural, como a classe social, o nível escolar ou o género, mas também da intervenção racional do indivíduo.

Neste panorama científico e face à invisibilidade da população que propõe-se estudar nos estudos sobre juventude, a única certeza é a inexistência de trabalhos que procurem rastrear, de forma intensiva, a visão subjetiva dos atores sobre os processos em curso de transição para a vida adulta, bem como a identificação dos fatores que os influenciam.

A necessidade percebida de contribuir para informar o conhecimento decorre da incontestável situação de maior fragilidade no acesso a qualificações escolares e ao trabalho remunerado (CRPG/ISCTE, 2007; Capucha, Cabrita, Santos, Álvaro e Mendes, 2004), das características atribuídas à classificação DI, pouco compatíveis com a expectativa social sobre o comportamento adulto (Greenspan, 2009; Gordon et al., 2004) e da eternização do estatuto de criança socialmente atribuído a estes indivíduos, independentemente da sua idade cronológica (Amor Pan, 2000), que levam os indivíduos a uma experiência de marginalização social e exclusão económica (Martins, 2007).

Nesta altura foi realizada uma revisão de trabalhos de investigação sobre a população classificada na categoria DI, até para ganhar alguma coragem face ao alarme que invariavelmente provocava a comunicação da intenção de investigar este campo de estudo. Repique, muitas vezes, justificado com a dificuldade de expressão, orientação e memória, associados à população que se pretendia estudar, características e assunções já desafiadas por investigações de autores como Bogdan e Taylor (1994), Edgerton (1967), Koegel (1986), Angrosino (1994; 1998), só para destacar alguns exemplos. Refira-se que estes alertas eram sempre acompanhados de votos de coragem para conduzir o barco a bom porto, pela relevância do campo de estudo e lacunas na investigação em ciências sociais.

Da pesquisa sobre o estado da arte, salientam-se os primeiros trabalhos de investigação sobre deficiência que tiveram lugar na década de sessenta, nos Estados Unidos da América, com o objetivo de avaliar a adaptação social das pessoas classificadas na categoria DI, após o processo de desinstitucionalização.

Estas investigações que “adotaram métodos antropológicos trouxeram uma nova perspetiva humanista aos estudos sobre a deficiência mental” Gerber (1990, p. 10) e marcaram um ponto de viragem neste campo. A valorização do ponto de vista destes indivíduos (Gerber, 1990; Manion e Bersani, 1987) representou uma rotura com as investigações conduzidas anteriormente e que não passavam de tentativas de estabelecer prognósticos de adaptação à comunidade e avaliar a mesma, segundo Glaser e Strauss (1967). De acordo com Edgerton (1984), estas pesquisas eram fundadas num conjunto ritualizado de métodos, apoiados em variáveis convencionais sem resultarem em produção teórica significativa. Esta ênfase inicial, mais preocupada com a verificação de hipóteses do que em gerar teoria, conduziu os investigadores a uma preocupação crescente em transformar a medição de um conjunto de variáveis em pesquisas de natureza extensiva.

É assim que, em contraste com os trabalhos anteriores aos anos sessenta, conduzidos por psicólogos que recorreram à linguagem e a métodos quantitativos para mascarar os seus pressupostos normativos (Manion e Bersani, 1987), surgiu um conjunto de trabalhos empíricos levado a cabo por investigadores que defendiam uma abordagem mais holística e naturalista (Edgerton, 1974), comum na antropologia e sociologia, mas pouco utilizada no estudo da população com DI.

Paulatinamente, a literatura começa a revelar algum consenso sobre o reconhecimento da importância de dar voz a estes indivíduos, gerando oportunidades para exporem os seus pontos de vista (Angrosino, 1994, 1998, 2000; Langness e Lavine, 1986; Bogdan e Taylor, 1994; Edgerton, 1967, 1986).

É do entendimento da necessidade de uma nova abordagem metodológica, de carácter etnográfico e baseada na observação participante intensiva, no campo da DI, que nasce o Social-Behavioral Group, na Universidade de Chicago, em 1970. Destacam-se três princípios fundamentais nas suas investigações: i) os fenómenos devem ser observados no seu contexto original; ii) os fenómenos devem ser vistos nas perspetivas do investigador e do sujeito; iii) o investigador deve considerar-se parte do fenómeno em investigação, evitando assim efeitos reativos (Edgerton e Langness, 1978).

Para levar a cabo pesquisas de natureza etnográfica, esta escola de investigação preconizava o contacto prolongado com o objeto de estudo para que o investigador passasse a fazer “naturalmente” parte da sua vida, na expectativa de que pudesse “ter acesso a mais do que o óbvio”, nomeadamente à “complexidade da vida humana” (Edgerton, 1984, p. 3). Desta forma, os investigadores tornavam-se figuras presentes na vida das pessoas classificadas na categoria DI e das suas famílias, participando ativamente nos eventos familiares de forma a aceder aos aspetos mais privados das suas vidas. É esta corrente que dá origem a um conjunto de trabalhos apoiados na metodologia de história de vida, defendida por Whittemore, Langness e Koegal (1986) como um método ideal por ter a vantagem de apresentar a visão, rica e privilegiada destes indivíduos, compensando de alguma forma as lacunas que possam apresentar ao nível introspetivo. Continuam estes autores referindo que, através desta metodologia, se pode aceder aos “diferentes papéis que cada um destes indivíduos assume ao longo dos tempos, dando-lhe voz e permitindo que partilhem as suas opiniões, perceções e experiências” (Whittemore, et al., 1986, p. 6), favorecendo uma maior compreensão das vidas das pessoas classificadas com deficiência intelectual.

A partir da década de setenta do século XX surgem trabalhos produzidos pelos movimentos de pessoas com deficiência que reivindicam maior participação, integração e igualdade, chamando a atenção não apenas para um maior controle sobre as suas vidas, mas também para uma maior influência sobre as estruturas sociais em que essas vidas são vividas. Neste panorama, encontram-se alguns trabalhos sobre a interseção entre género e a DI, mas que autores como Traustadóttir e Johnson (2000) consideram subentender uma abordagem marginal. Estas autoras ensaiam duas explicações para a inexistência de trabalhos de e sobre as mulheres classificadas nesta categoria. Uma explicação passa

pela suposta dificuldade que estas mulheres têm em teorizar, como se as suas limitações funcionais as impedissem de ser capazes de explorar ou transmitir as suas experiências, acrescentando que “ao contrário de muitos exemplos de mulheres com deficiências físicas e sensoriais, que investigam, escrevem e publicam, são muito poucas as mulheres com deficiência intelectual que escrevem sobre as suas vidas, devido à natureza da sua deficiência” (Traustadóttir e Johnson, 2000, p. 13). A outra razão está relacionada com a dificuldade de aceitação e reconhecimento por parte da comunidade académica que as afasta da participação e da possibilidade de revelarem as suas experiências⁴⁵ (Traustadóttir e Johnson, 2000, p. 13).

É sob este cenário inspirador que ganhou corpo a ideia de que a operacionalização desta pesquisa excluía que a discussão se fizesse em abstrato, ou seja exclusivamente teórica, ou com recurso a testemunhos de familiares e técnicos para obtenção de informação complementar. Por oposição, consolidou-se a importância de iluminar histórias de vida dos indivíduos classificados nesta categoria, não no sentido de experiência de vida, mas antes da representação que estes indivíduos têm da sua experiência (McClimens, 2002).

Na literatura sobre transição e sobre deficiência, a atividade profissional regular é comumente observada como uma dimensão que favorece a independência (Arnett, 1998; 2001) e que contribui para configurar a identidade adulta (Pallisera e Rius, 2007; Turmusani, 2001; Priestley, 2012). Em consequência, têm vindo a ser feitos esforços para a promoção da empregabilidade através de políticas focadas na criação de oportunidades de emprego e de acesso ao trabalho (Turmusani, 2001) das pessoas com deficiência, que enfrentam uma luta desigual no mundo competitivo do acesso ao trabalho. Apesar desta ser uma evidência inquestionável, não existem trabalhos de investigação, a nível nacional, que mostrem o efeito da experiência de trabalho regular na vida de indivíduos classificados na categoria deficiência intelectual, nomeadamente nos processos de transição para a vida adulta.

Nesta caminhada, o objeto social foi progressivamente dando lugar ao objeto científico (Canário, 2005), ganhando forma o desejo de aceder e compreender as dinâmicas de transição para a vida adulta das pessoas classificadas com DI, após a sua integração no mercado de trabalho e a partir do ângulo de visão dos próprios atores.

É o desejo de compreender a complexidade dos processos de transição e a visão subjetiva dos sujeitos que dá origem à formulação da questão de partida que privilegia o modo, em detrimento da causa, e que estabelece o contorno da investigação, contribuindo para o seu desenho (Yin, 2009).

Assim, esta investigação procurará dar resposta à questão de partida materializada na seguinte redação:

⁴⁵ Em contraste estas autoras, uma islandesa e outra australiana, apresentam-nos um estudo de caso que tem a originalidade de ser escritos por ou sobre vinte e três mulheres com deficiência intelectual de oito nacionalidades diferentes (cf. Traustadóttir e Johnson, 2000).

Como se processam os percursos de transição para a vida adulta dos indivíduos com experiência de trabalho regular que, não tendo nascido com uma condição conhecida de deficiência, acabaram classificados nesta categoria?

1.2.1. Opções metodológicas

Curso de vida

Foi com a leitura da obra *Disability and the Life Course*, nomeadamente com a afirmação de Priestley (2001, p. 3), sobre a impossibilidade de separar a experiência vivida de deficiência, do contexto histórico e político já que “são parte da mesma história”, que se encontrou a moldura teórico metodológica curso de vida⁴⁶ ou *life course* que parece responder às inquietações desta pesquisa. Esta opção ganha particular pertinência, uma vez que permite interligar os contextos histórico e cultural e as mudanças produzidas nas instituições sociais com as experiências individuais. Elder (1994) defende que o curso de vida representa uma grande mudança na forma como pensamos e estudamos os itinerários biográficos, uma vez que em termos gerais, promove o tempo, o contexto e o processo a dimensões mais importantes da teoria e da análise. A opção por esta perspetiva permite, ainda, o reconhecimento da necessidade de estabelecer uma ponte entre os níveis macro e micro da teoria e da análise (Giele e Elder, 1998), pressupondo um intercâmbio dinâmico entre os indivíduos e os ambientes (Slota, 2003).

Recente nos estudos sobre a deficiência (Powell, 2003), o curso de vida mostra-se particularmente ajustado aos objetivos desta pesquisa, uma vez que se refere ao somatório de experiências individuais, ao longo do tempo, diferenciando-se da perspetiva de ciclo de vida (*life cycle*) uma vez que não impõe uma sequência ordenada para os diferentes acontecimentos e papéis desempenhados pelo indivíduo (Giele e Elder, 1998, p. 22). A este propósito, Nico (2011, p. 11) cita a imagem de Gould (1987) do tempo como uma “seta” que na perspetiva do curso de vida trespasa os processos de mudança social, enquanto que o ciclo de vida “é cíclico e repetitivo como um relógio”.

Ainda de acordo com Elder (1994), de um modo geral, o curso de vida pode ser visto como um fenómeno de vários níveis, que cruza as mudanças históricas e sociais com as trajetórias sociais dos indivíduos e o seu processo de desenvolvimento que resultam na experiência de vida. É, pois, em coerência com tal perspetiva teórico-metodológica que a estruturação desta investigação assume dois níveis de análise: um nível que procura proceder à reconstituição do curso de vida de forma a explorar os modos como os participantes neste estudo vivenciam o processo de transição para a vida adulta, tendo em conta os contextos de origem, as suas experiências, as condições e as estratégias que ativam; um segundo nível que parte do princípio da impossibilidade de compreender os modos de transição para a vida adulta sem ter em conta a paisagem cultural, económica e política, que procura questionar a

⁴⁶ Neste trabalho adotou-se a tradução do termo ‘life course’ proposta por Machado Pais (1993/2003), no entanto também se encontrou a tradução ‘percurso de vida’ proposta por Guerreiro e Abrantes (2007).

influência das mudanças estruturais e culturais nos processos de transição individuais. E, como reforça Powell (2003), é no cruzamento de estudos sobre deficiência e curso de vida que as comparações de políticas a nível macro, postas em diálogo com as experiências individuais, a nível micro, conduzem a uma percepção mais profunda do que a conseguida em apenas um nível de análise ou numa análise transversal.

Explicitando, aquilo que se procura é relacionar as trajetórias individuais a um nível micro de investigação, através das narrativas biográficas das pessoas classificadas na categoria DI, e que se estrutura em torno da questão de partida com os contextos, a um nível macro, nomeadamente com a análise e discussão das medidas estruturais, nacionais e europeias, consideradas relevantes. Sob a inspiração de Pais (2003, p. 75), também esta investigação procura captar

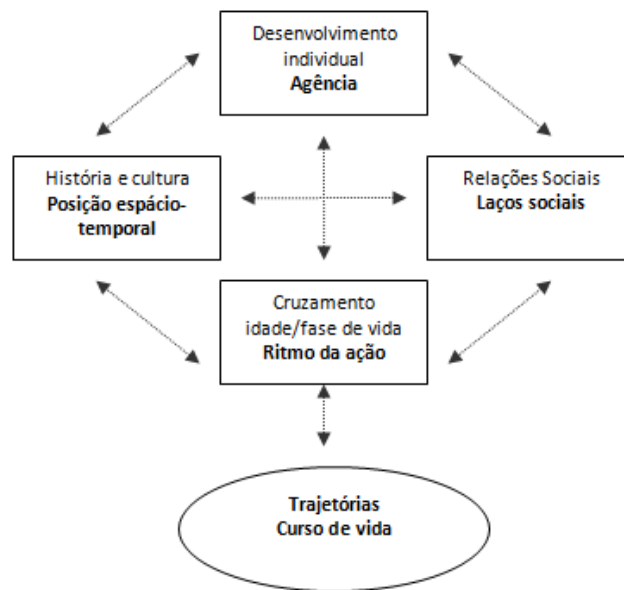
a convergência, num dado momento da existência dos jovens, de diferentes ordens ‘determinantes’ – económicas, sociais, culturais e temporais – que levam à constituição de conjunturas biográficas marcadas por uma certa singularidade que, por sua vez, estão na base de trajetórias específicas, pessoais e sociais e de diferentes formas de transição para a vida adulta.

Filiando-se na perspetiva deste autor, também esta investigação perspetiva as trajetórias “como um movimento (passagem da infância para a idade adulta) e como um processo (de reprodução e produção social)” onde a socialização ganha um protagonismo como processo de entrada “das novas gerações na vida adulta” (Pais, 2003, p. 75).

Ao adotar-se o recurso a esta abordagem pluridisciplinar assume-se que o curso de vida se traduz numa “sequência de eventos e papéis socialmente definidos que o indivíduo estabelece ao longo do tempo” (Giele e Elder, 1998, p. 22) e que esta representa a experiência real da pessoa, em interação com o contexto. Para autores como (Slota, 2003), este aspeto constitui uma mais-valia para os estudos sobre deficiência e incapacidade, na medida em que favorece a problematização da relação complexa entre três níveis de análise, nomeadamente a estrutura social, a mudança social e a ação do indivíduo (Giele e Elder, 1998).

Giele e Elder (1986) propõem um dispositivo teórico assente em quatro elementos chave que concorrem para a diversidade de trajetórias, que permite compreender a interação das dinâmicas individuais com o contexto estrutural, conforme se apresenta na figura seguinte:

Figura 2 — Elementos do Modelo Curso de Vida



Fonte: Giele e Elder (1998, p. 11).

Como se demonstra no primeiro capítulo, onde se analisam os contextos e significados da DI, tem havido ao longo dos tempos uma grande dificuldade em encontrar uma definição consensual do conceito, o que se traduz numa instabilidade de definições e práticas que ao longo dos anos têm afetado a vida dos indivíduos classificados nesta categoria. Outra tese, cada vez mais consensual, defende que a DI é, acima de tudo, um fenómeno mais de natureza sociocultural do que médico ou psicológico (Langness e Levine, 1986, p. 121). Este argumento é particularmente evidente para aquilo que é designado como deficiência intelectual de etiologia desconhecida, onde se enquadram a maioria das pessoas classificadas na subcategoria, ainda hoje, nomeada deficiência intelectual ligeira ou deficiência intelectual de nível de gravidade leve (AAP, 2013). A própria definição proposta pela American Association on Intellectual Developmental Disabilities (AAIDD), apoiada no modelo multidimensional de funcionamento humano, sublinha a importância da inter-relação entre a dimensão contexto e o funcionamento humano. Nesta definição, o contexto reúne os fatores ambientais (físico, atitudinal e social) e os fatores pessoais (género, raça, idade, motivação, estilo de vida, origem social), vistos como determinantes para a funcionalidade dos sujeitos com deficiência intelectual (Shalock, Luckasson, Bradley, Buntix, Lachapelle, Schogren., et al., 2012; Luckasson, Borthwick-Duffy, Buntinx, Coulter, Craig, Reeve, et al., 2002).

Por outro lado, o movimento de abertura da sociedade portuguesa à inclusão só ocorre no início dos anos noventa, através de instrumentos normativos e legislativos que suportam a execução de um

conjunto de novas oportunidades que se oferecem às crianças, jovens e adultos classificados na categoria DI, nomeadamente através de modelos de integração e inclusão que, paulatinamente, proporcionaram o aumento da escolaridade, oportunidades de formação e de incentivos à contratação e manutenção do emprego.

Mais recentemente as condições económicas, nomeadamente a crise que atravessa o país com reflexos no aumento de insolvências e falências de empresas, que atingiram o seu auge entre 2012 e 2014 (DGPI, 2016), o consequente impacto no emprego e na diminuição das contribuições do Estado destinadas às medidas de apoio ao emprego, de segmentos específicos da população, concorrem para o enfraquecimento da oportunidade de acesso e manutenção do emprego.

Esta argumentação conduz à importância do elemento posição espaciotemporal⁴⁷, proposto por Giele e Elder (1998, p. 9), já que se refere ao fato de “todo o comportamento individual e social estar interrelacionado com os contextos social e físico”. Daqui resulta a importância de aceder à compreensão da forma como os contextos, no passado e no presente, deixam marcas e influenciam as biografias individuais, ou, como afirma Pais (2003, p. 72), “como os contextos de interação dos indivíduos são condicionados pelo fluir de um tempo histórico”. Deste argumento decorre, ainda, a relevância da análise a nível macro ser objeto de cruzamento com as biografias individuais, a um nível micro, de forma a identificar e compreender as implicações dos contextos e políticas nas trajetórias de vida.

Na perspetiva do curso de vida, Giele e Elder (1998, p. 9-10) salientam o elemento relacionado com os laços sociais⁴⁸ enfatizando a ideia de que todos os níveis da ação social (cultural, institucional, social, psicológica e sociobiológica) interagem e se influenciam mutuamente, não só como partes de um todo, mas também em resultado do contacto com outras pessoas que partilham experiências semelhantes, sendo a forma como as diferentes expectativas e normas são integradas, ou internalizadas, por cada indivíduo, que varia. Para Elder (1994) cada geração toma decisões que vão influenciar o curso de vida das gerações seguintes. Este aspeto assume particular relevância no trabalho de Goffman (1990), Edgerton (1967) e Bogdan e Taylor (1994), autores que prestaram particular atenção às experiências dos indivíduos, após a classificação numa categoria estigmatizante como a deficiência intelectual, nomeadamente ao controle e dependência a que ficam sujeitos pelos seus cuidadores, familiares ou institucionais. Limitada a sua autodeterminação (Wehmeyer e Abery, 2013) os eventos do curso de vida ficam à guarda daqueles de quem dependem e que os substituem na tomada de decisão.

Outro elemento chave, apresentado por Giele e Elder (1998, p. 10), está relacionado com o desenvolvimento do indivíduo, aqui designado como agência individual⁴⁹, componente que decorre da importância da adaptação do comportamento e da motivação dos indivíduos para atender às suas

⁴⁷ Location in time and place, no original (Giele e Elder, 1998, p. 9).

⁴⁸ Linked lives, no original (Giele e Elder, 1998, p. 9).

⁴⁹ Human agency, no original (Giele e Elder, 1998, p. 10).

necessidades, numa ação orientada “por objetivos”. Para estes autores, a ação humana e o desenvolvimento pessoal têm de ser percebidos como um produto dos processos de socialização ao longo da vida. É a motivação das pessoas e dos grupos para atender às suas necessidades que resulta na tomada de decisão e planificação e organização das suas vidas em torno de metas e projetos que estabelecem para os seus cursos de vida. No entanto, Clausen (cit. in Elder, 1994) salvaguarda que a ação individual dos atores está condicionada às condições do seu mundo e às diferenças individuais.

Assumindo, como exposto anteriormente, que a subcultura em que os sujeitos são socializados influencia a sua competência para responderem aos desafios do quotidiano (Langness e Lavine, 1986), tendo em conta que o processo de socialização dos indivíduos classificados na categoria DI é tendencialmente restritivo e limitador de oportunidades, a ação dos sujeitos fica condicionada às oportunidades que lhe são disponibilizadas. Efetivamente as limitações, socialmente impostas, podem funcionar como oportunidades ou constrangimentos ao exercício do poder de fazer escolhas, restando a estes indivíduos pouca margem para, como sublinha Bercovici (1981), fazerem planos, tomarem decisões, arriscarem, ou até, errarem.

Se, como sublinha Lahire (2005), a sociologia deve interessar-se pelo indivíduo como um produto complexo de múltiplos processos de socialização dos quais fazem parte as socializações na família, na escola, no trabalho, nas interações sociais, etc. é necessário compreender de que modo os indivíduos classificados na categoria DI fazem a mediação entre os processos de socialização que experienciam e as metas a que aspiram para o seu curso de vida.

Por último, o elemento ritmo da ação⁵⁰ permite o cruzamento da idade cronológica com a fase de vida a que pertencem os sujeitos. De acordo com Giele e Elder (1998, p. 10), para atingirem os seus objetivos, os indivíduos ou grupos, de forma ativa ou passiva, exercem a sua ação e comportam-se obedecendo ao ritmo dos acontecimentos exteriores e recursos disponíveis como se de um relógio social se tratasse.

Ao ter em conta o ritmo da ação, é dada particular atenção à idade social uma vez que se refere ao encontro entre o nível etário e o desempenho de papéis socialmente expectáveis de acordo com as normas culturais e fronteiras que estruturam os padrões de uma ‘vida normal’. No que diz respeito à deficiência intelectual este elemento é particularmente relevante e relaciona-se com a eternização do estatuto de criança (Priestley, 2003) socialmente atribuído aos indivíduos classificados nesta categoria, independentemente da idade cronológica. Como lembram Langness e Levine (1986), muitas vezes as experiências permitidas aos jovens e aos jovens adultos classificados na categoria DI revelam-se ainda mais restritas do que as aplicadas às crianças condicionando a ação dos indivíduos e impondo-lhes, muitas vezes, ritmos descoincidentes, em comparação com os ritmos dos outros indivíduos sem deficiência intelectual, mas que partilham a mesma idade cronológica. Para compreender este

⁵⁰ Timing of lives, no original (Giele e Elder, 1998, p. 10)

desacerto entre os papéis socialmente expectáveis para estes indivíduos e para os outros não classificados na categoria DI ganha particular importância para esta pesquisa a compreensão do(s) processo(s) de passagem da juventude para a vida adulta.

Na perspetiva do modelo social da deficiência, os significados atribuídos à deficiência nas diferentes fases de vida constituem uma barreira social, sendo por isso incapacitantes (Priestley, 2001). Desenvolvendo o seu argumento, Priestley (2012) sustenta que a categoria social deficiência é socialmente representada como pertencente à categoria ‘não adultos’, por isso excluídos do mercado de trabalho e forçados a viver na dependência de outros, sem deficiência. Este aspeto ganha maior importância nas sociedades ocidentais contemporâneas, em que os excluídos da esfera produtiva são marginalizados, uma vez que a independência é um valor altamente valorizado, como referem alguns autores (Hockey e James, 1993). Na mesma linha, Irwin (2001) estabelece um paralelo entre as representações sociais da infância e da velhice que, à semelhança da deficiência, estão associadas a um estatuto de dependência que impossibilita a participação social plena, em contraste com o prestígio e a valorização social da independência associada à condição de adulto. Ainda a este propósito, Priestley (2012) sugere que excluídas as responsabilidades de ‘adultos’, raramente há lugar a direitos de ‘adulto’, o que pode explicar a razão pela qual estes indivíduos, independentemente da sua idade, têm sido sujeitos às mais variadas formas de disciplina institucional e controle nas sociedades modernas. Defende ainda este autor que, uma vez que as transições das fases de vida são socialmente ordenadas, no discurso do ‘normal’ e fortemente reguladas por políticas sociais e instituições (como a família, a escola, o trabalho, a segurança social, etc.), os estudos que relacionem as diferentes fases de vida com a deficiência devem ganhar relevo, tal como já acontece nos estudos do género, uma vez que podem contribuir para a compreensão da forma como a deficiência é construída e controlada através das políticas e instituições sociais (Priestley, 2012).

Outro contributo da abordagem ao curso de vida para os estudos da deficiência é sublinhado por Slota (2003) que sustenta que ao tomar-se em conta as experiências de vida que fazem parte da biografia de cada indivíduo, o papel central da deficiência dilui-se para se tornar, apenas, em mais uma característica adicional. Nesta perspetiva, os trabalhos de investigação poderão contribuir para a mudança na imagem social da deficiência intelectual e, conseqüentemente, para a alteração dos contextos de vida.

Seguindo o exemplo de Bogdan e Taylor (1975, p. 205), para compreender o fenómeno de crescer classificado na categoria DI, esta investigação esforça-se por “suspender as crenças e as suposições” em torno da DI, significando esta opção a valorização em pé de igualdade da perspetiva dos participantes neste estudo e da dos autores que se dedicaram a explorar este campo de investigação.

Em síntese, de acordo com a moldura metodológica curso de vida, o contexto social, a origem social, o capital cultural, a rede socioafetiva e as motivações pessoais concorrem para o exercício da adaptação

da ação do indivíduo às condições disponibilizadas em determinado momento das suas vidas. Reveste-se, por isso, de particular importância a relação entre estrutura e a agência (Giddens, 1984), materializada neste trabalho através da análise da estrutura social como ferramenta para a compreensão das narrativas individuais, resultando no desenvolvimento de trajetórias diversas.

Foi com base nesta perspectiva teórico-metodológica que se partiu para a definição dos objetivos desta pesquisa, desenho da pesquisa, construção de instrumentos e seleção de técnicas que permitisse aceder aos mundos dos jovens e adultos com o atributo adicional deficiência intelectual, nomeadamente às circunstâncias que originam a sua classificação nesta categoria e ao modo como esse evento de vida influencia o curso de vida, nomeadamente a transição para a vida adulta.

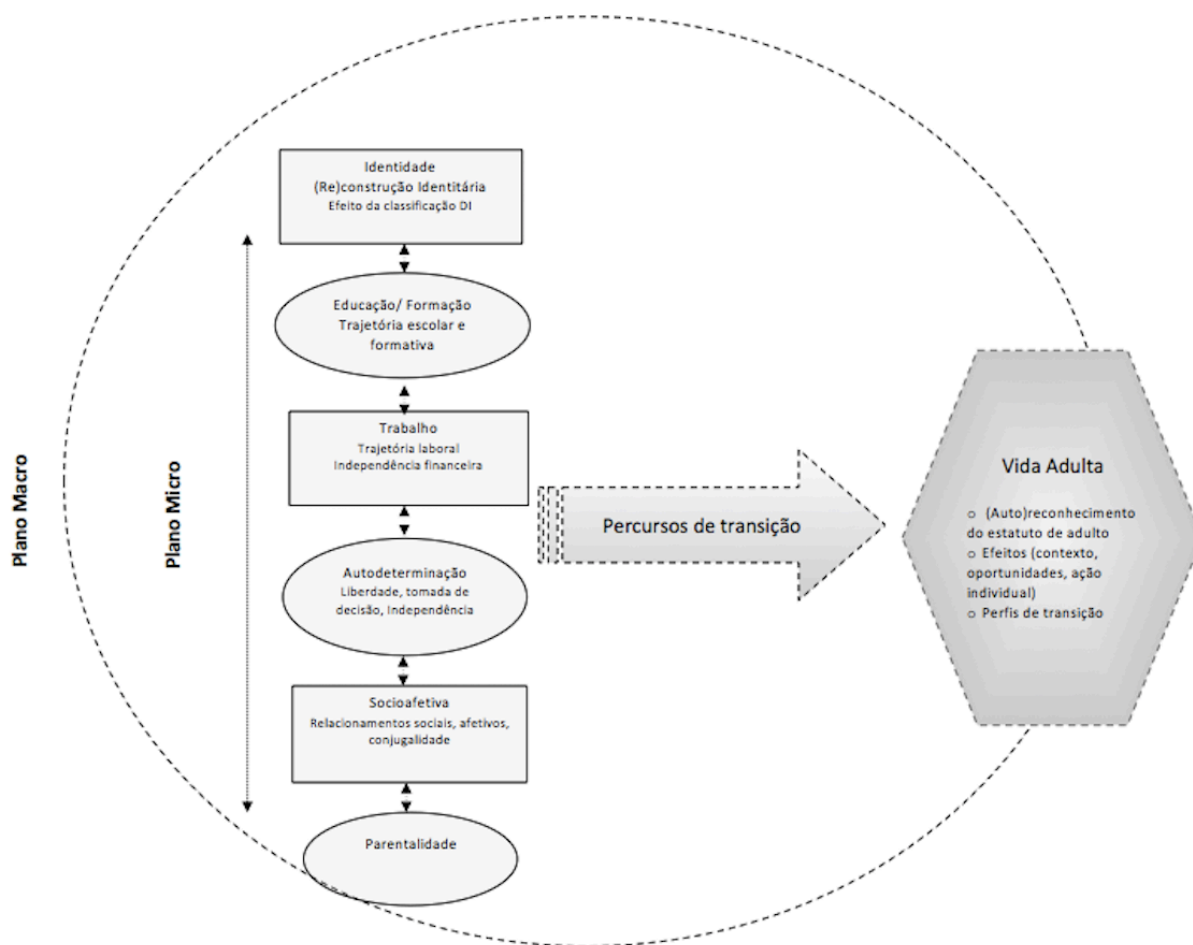
1.2.2. Procedimentos

Objeto e objetivos

Relembrando que a questão inicial que orienta esta investigação propõe compreender como se processam os percursos de transição para a vida adulta das pessoas classificadas na categoria deficiência intelectual, pode-se afirmar que o objetivo que norteia esta pesquisa é a identificação e compreensão das trajetórias e processos transicionais para a adultícia, de indivíduos que não nascendo com uma condição conhecida de deficiência acabaram por ser classificados na categoria deficiência intelectual.

O esquema seguinte ilustra graficamente a proposta analítica que resume o planeamento desta investigação e que desvenda a sequência lógica que faz a ligação entre os dados empíricos, a questão de partida e as suas conclusões. Como afirma Yin (2009, p. 26) o desenho da investigação representa “o plano lógico para ir daqui para ali, onde daqui pode ser definido como o conjunto de questões de partida e ali como as conclusões (respostas) para as questões”.

Figura 3 — Esquema Analítico



Tendo como pano de fundo a moldura metodológica curso de vida, assume-se que os processos de construção das biografias não podem ser dissociados da macroestrutura. Espelhando a adesão a este pensamento, desenhou-se a pesquisa com o objetivo de compreender a evolução histórica, social e cultural das políticas de educação e formação, proteção social e trabalho, bem como o seu efeito nos cursos de vida. Num plano micro, destaca-se o contexto social, a origem social, o capital cultural, a rede socioafetiva e as motivações pessoais que podem concorrer para o exercício da adaptação da ação do indivíduo às condições disponibilizadas em determinado momento das suas vidas, com particular interesse por um conjunto de seis dimensões que correspondem a cinco marcadores (trajetória escolar e formativa, emprego e trajetória laboral, autodeterminação, vida socioafetiva e parentalidade) identificados como relevantes para os processos de transição para a vida adulta em trabalhos de autores como Arnett (1998, 2000, 2001), Guerreiro e Abrantes (2007) e Nico (2011). A estes cinco marcadores acrescentou-se a dimensão identitária relacionada com os efeitos da classificação na categoria deficiência intelectual, por se tratar de uma categoria socialmente estigmatizada, que aumenta a complexidade dos processos de transição (Wehmeyer e Gardner, 2003) e que, por isso, pode marcar os processos de acesso à condição adulta.

Para cumprir este propósito, a questão inicial deu origem a um objetivo geral e a um conjunto de objetivos específicos, que resultaram do trabalho reflexivo inicial e da experiência do trabalho de campo, uma vez que se assumiu que o desenho da pesquisa podia sofrer alterações à medida que a recolha de dados contribuisse com novas informações. Para melhor facilidade de exposição e compreensão, agruparam-se os objetivos em torno das dimensões selecionadas para responder ao desafio proposto.

Objetivo geral

Compreender os modos de transição para a vida adulta dos indivíduos, com experiência de inserção no mercado de trabalho por um período não inferior a doze meses, que não tendo nascido com uma condição conhecida de deficiência acabaram por ser classificados nesta categoria.

Quadro 2 — Cruzamento dos objetivos específicos com as dimensões de análise

Objetivos específicos	Dimensões					
	Identidade	Educação e Formação	Trabalho	Autodeterminação	Socioafetiva	Parentalidade
. Enquadrar os contextos histórico e social e os seus efeitos nas políticas da educação, formação, trabalho, direito e cidadania; . Discutir os efeitos das medidas estruturais nos cursos de vida;		X	X	X	X	X
. Analisar os processos que conduzem à classificação na categoria DI; . Compreender o efeito da identidade adquirida, por via da classificação na categoria DI, no curso de vida;	X					
. Reconstruir as trajetórias escolares e formativas dos participantes; . Relacionar as trajetórias escolares e formativas com as oportunidades disponíveis e o seu efeito no curso de vida;		X				
. Reconstruir as trajetórias profissionais; . Analisar o efeito do acesso ao emprego no (auto)reconhecimento do estatuto adulto; . Identificar os fatores que obstaculizam ou facilitam o acesso ao emprego e à sua manutenção; . Compreender o valor atribuído ao trabalho pelos participantes;			X			
. Relacionar a entrada na vida ativa e o recebimento de uma remuneração com a independência habitacional e autodeterminação; . Analisar a perceção individual do exercício da autodeterminação e tomada de decisão; . Compreender os fatores que influenciam o exercício da autodeterminação;				X		
. Compreender o papel que o lazer, a vida social e as relações amorosas têm no processo de transição para a vida adulta; . Analisar a experiência de adaptação às mudanças — biológicas, psicológicas e sexuais — características das etapas de transição criança-adolescente-adulto; . Identificar os fatores que obstaculizam ou facilitam as relações amorosas e as expressões da sexualidade; . Compreender o contributo das novas tecnologias de informação e comunicação na inclusão social e afetiva dos indivíduos;					X	
. Compreender o efeito da experiência de paternidade/maternidade no reconhecimento social do estatuto de adulto(a).						X

Em suma, este plano de investigação, materializado na definição de um conjunto de objetivos procura representar o esforço para identificar a forma como estas dimensões marcam as biografias e contribuem para o desenvolvimento de trajetórias únicas e diversas de acesso à vida adulta. Progressivamente, a intenção de investigar os modos de transição para a vida adulta foi relacionando o conceito de juventude “cujo principal atributo é o ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida” (Pais, 2003, p. 71) com o conceito deficiência intelectual, adquirindo forma a ideia de

reconstruir biografias procurando as semelhanças, e valorizando as dissonâncias das experiências individuais permitidas pelas condições históricas e sociais objetivas e pela forma como estas favorecem ou dificultam o acesso ao estatuto de adulto.

Estratégias de investigação

Determinado o objeto de estudo e o desenho da pesquisa, impôs-se a tomada de decisão quanto à estratégia de investigação a adotar no plano micro. Uma vez que se procurava alcançar as visões dos indivíduos sobre a experiência vivida de ser jovem ou adulto a quem foi conferida a classificação DI, enquadrando-as nos contextos reais onde as experiências individuais do curso de vida são analisadas no quadro do contexto histórico e político, a aproximação à estratégia de investigação método biográfico pareceu a mais adequada, uma vez que as narrativas biográficas permitem aceder às experiências individuais.

Os estudos biográficos atribuem grande importância ao contexto e, se é verdade que as experiências acontecem em situação e permitem aceder às múltiplas facetas da vida humana (Denzin, 1989), também não se pode desvalorizar o facto de, como defende Pais (2005, 78), estas resultarem “de uma acumulação de experiências passadas que conduzem a experiências presentes”.

Segundo Denzin (1989) o objeto de pesquisa do método biográfico são as experiências de vida de uma pessoa. Trata-se, pois, de uma estratégia de investigação que coloca os atores em primeiro plano, como agentes relatores privilegiados das suas experiências vividas e sentidas. Pais (2005, p. 87) chama a atenção para o contributo deste método para aceder a “dimensões invisíveis de um determinado fenómeno”, mais difícil de detetar empiricamente.

Para esta investigação ganha particular interesse a recuperação retrospectiva das memórias, que permitem reconstruir as trajetórias, e dos significados atribuídos pelos atores às suas experiências. Pais (2005, p. 72) lembra que a biografia corresponde a um processo de alteração retrospectiva onde “os acontecimentos de vida são procurados com um olhar do presente dirigido ao passado”. A subjetividade das narrativas é observada como uma fonte que permite aceder à compreensão do fenómeno de transição para a vida adulta.

A abordagem qualitativa também foi considerada mais adequada para esta investigação, na medida em que permite aceder à sofisticação dos aspetos biográficos, tanto pela sua natureza descritiva, como pela necessidade de estudar o fenómeno em toda a sua complexidade. Bogdan e Bilken (1994) designam investigação qualitativa como um termo genérico para agrupar diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Bogdan e Bilken (1994, p. 16) descrevem os dados qualitativos recolhidos como “ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”.

Nesta investigação qualitativa, nos dois planos propostos (macro e micro), diversificou-se o recurso à combinação de diferentes fontes de informação para garantir resposta aos objetivos propostos.

De seguida, descrevem-se as técnicas mobilizadas. De acordo com Yin (2009), a grande vantagem de recorrer à utilização de múltiplas fontes de evidência prende-se com a possibilidade de permitir o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados.

Técnicas de recolha de informação

Recolha Documental

Para responder aos desafios de enquadramento dos contextos e estruturas, num plano macro, procedeu-se à compilação e análise do quadro normativo internacional e das políticas de proteção social, educação, formação e promoção do emprego disponibilizadas em Portugal, a partir de meados do século vinte. A revisão documental apoiou-se num dispositivo diversificado de fontes no âmbito da educação especial, educação e formação de adultos, trabalho, saúde e vida independente, tais como: i) relatórios de Conferências Internacionais de instituições como a UNESCO e ONU; ii) documentos orientadores nacionais e internacionais; iii) classificações relevantes de deficiência intelectual; iv) legislação no âmbito da deficiência, educação especial e educação e formação de adultos, trabalho e saúde; v) dados estatísticos disponíveis sobre as diferentes dimensões a investigar.

A análise das diferentes fontes documentais permitiu compreender os contextos históricos, sociais, culturais e políticos em que se desenrolaram os cursos de vida dos participantes neste estudo, imprimindo-lhes roteiros condicionados, também, pelas oportunidades disponíveis.

No plano micro, propõe-se a análise das biografias individuais para compreender as experiências nos planos formativo, profissional, sócioafectivo, bem como o modo como as trajetórias de vida são condicionadas pela categoria DI. Para responder a este desafio, mobilizou-se um conjunto de técnicas como: entrevistas exploratórias, entrevistas em profundidade, observação naturalista e notas de campo. São estas técnicas que se passam a descrever de forma mais pormenorizada.

Entrevistas exploratórias

Não obstante o contexto da reabilitação ser familiar à investigadora, como já referido anteriormente, alguns aspetos relacionados com a vida profissional e com o enquadramento da formação apresentavam-se menos conhecidos, pelo que se tornou fundamental a realização de duas entrevistas exploratórias no início do trabalho de campo, entrevistas que se revelaram particularmente úteis, na medida em que serviram para alargar “o campo de investigação das leituras” e para “encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho e não para confirmar hipóteses” (Quivy e Campenhoudt, 1988, p. 67-68). Por este motivo, a opção traduzida em entrevistas abertas que deixassem uma margem de liberdade ao entrevistado consistiram um bom recurso para aumentar o conhecimento e olhar criticamente o meio onde se realiza o trabalho de campo.

Estas entrevistas foram realizadas a duas “testemunhas privilegiadas” (Quivy e Campenhoudt, 1988, p. 68), selecionadas pela vasta experiência ao serviço de uma instituição de reabilitação profissional

para a população classificada DI. Um dos entrevistados desempenha funções de coordenação pedagógica de um centro de reabilitação profissional e o seu contributo foi importante para clarificar aspetos relacionados com a legislação de enquadramento e modos de funcionamento. O outro assegura o apoio à colocação em posto de trabalho e acompanhamento pós-colocação, função que se reveste de particular interesse para o nosso estudo, na medida em que faz a mediação entre os jovens e os adultos, os empresários, os técnicos da instituição e a família.

Estas entrevistas, gravadas em áudio, decorreram ao longo do mês de julho de 2009, numa sala da instituição reservada para o efeito e tiveram uma duração de cerca de uma hora cada. Mais tarde foram sujeitas a uma análise de conteúdo livre, seguindo a orientação de Quivy e Campenhoudt (1988, p. 77) “sem a utilização de uma grelha de análise precisa”. Ouvidas repetidamente foi possível analisar os discursos retirando a informação que se julgou pertinente para aprofundar a problemática.

Desta análise destaca-se a relevância dos aspetos normativos e de articulação com as famílias e estruturas do Instituto de Emprego e Formação Profissional e Segurança Social e retiraram-se dados preciosos para o enquadramento da problemática de estudo.

Caderno “Memórias de Bordo”

Este instrumento foi recuperado⁵¹ no ano de 2007, quando a investigadora dava início à primeira garatuja do que viria a ser este projeto de investigação e começou a fazer o registo de observações captadas no contexto da sua atividade profissional, como formadora externa, responsável por módulos relacionados com competências académicas e desenvolvimento pessoal e social, em contexto formal de sala de aula, ou em contexto informal, em conversas nos intervalos da formação. Refira-se que apenas alguns destes contributos correspondem a participantes neste estudo. O que todos têm em comum é terem sido obtidos junto de jovens e adultos classificados na categoria DI, e de terem sido encaminhados para um Centro de Reabilitação Profissional em virtude de insucessos acumulados no seu percurso escolar regular.

Este instrumento de registo de memórias é um bom instrumento para contrariar a vulnerabilidade da nossa memória, servindo também como instrumento reflexivo e de análise, onde o investigador pode registar as notas de campo e as suas impressões e reflexões sobre o que vê e ouve (Rodríguez, Flores e Jiménez, 1999).

Da sua releitura foram aproveitados os registos de observações considerados significativos por auxiliarem a problematização da investigação que começava a nascer, a propósito da construção das identidades individuais e sociais, do controle social que percebem ser exercido, do papel que desempenham ou percebem poder desempenhar nas escolhas de vida, das estratégias que utilizam

⁵¹ A abertura do caderno “memórias de bordo” aconteceu ainda durante a formação inicial da investigadora no curso de professores do 1º ciclo do ensino básico, por sugestão do orientador de estágio. Inicialmente chamava-se diário de bordo, mas a periodicidade mais espaçada com que eram feitos os registos mereceu a reformulação da sua designação. Todos os nomes foram substituídos por pseudónimos.

para superar as barreiras e as limitações funcionais e sobre as suas redes sociais e a forma como estabelecem relações interpessoais. Estes são apenas alguns exemplos das observações recolhidas.

Foi a análise dos dados empíricos recolhidos através destas duas técnicas (entrevista exploratória e caderno “memórias de bordo”), que se constituíram como preparatórios, auxiliando as etapas seguintes, nomeadamente a preparação da investigadora para o trabalho de campo, revelando-se recursos extraordinariamente profícuos na elaboração do guião das entrevistas em profundidade e no estabelecimento das primeiras dimensões de análise.

Mais tarde este dispositivo passou a ser, também, o depósito dos registos das notas resultantes das observações e reflexões suscitadas no e pelo trabalho de campo.

Observação em diferentes contextos

Nesta investigação procurou-se, tanto quanto possível, observar os comportamentos nas condições ambientais naturais em que ocorrem os fenómenos. Identificadas as vantagens da observação, esta pesquisa foi buscar inspiração aos trabalhos de cariz mais etnográfico conduzidos por Edgerton (1967), Bogdan e Taylor (1994), Langness e Levine (1986) e Angrosino (1994; 1998), procurando privilegiar um contato próximo e prolongado com o objeto de estudo, apesar de intencionalmente se ter evitado mergulhar na(s) rotina(s) familiar(es), evitando a quebra e consequente decepção após o afastamento, concluído o trabalho de campo. Não obstante, o período de recolha de informação foi marcado por episódios que Bogdan e Taylor (1975) caracterizam com “interações sociais intensas” a que alguns participantes se habituaram, prolongando a relação, mesmo informados do termo do trabalho de campo.

A aproximação entre investigadora e participantes foi conduzida de forma a manter vivos os contatos mais informais (telefónicos e rede social na internet) mesmo após a conclusão do trabalho empírico, com aqueles e aquelas que o desejassem. Tendo isto em conta, não se recusaram, porém, oportunidades de conhecer melhor aqueles com quem os participantes privam no seu dia-a-dia (companheiros, namorados, filhos e familiares), sempre que manifestaram o desejo de apresentar a investigadora, ou que ela os acompanhasse em diferentes situações: acompanhamento a uma consulta médica, acompanhar um pai no momento que vai buscar a sua filha ao infantário, visitar as suas casas, partilhar refeições em restaurantes, etc. Nestas ocasiões a observação assumiu uma dinâmica de participação, onde a investigadora assumiu um papel ativo. Para autores como Bogdan e Biklen (1994), a participação não é permanente e absoluta e obedece a um contínuo entre a observação participante e a não participante, podendo assumir diferentes níveis de implicação por parte do investigador.

Se, durante as entrevistas, o recurso ao gravador permitiu captar as conversas e respostas verbalizadas, a observação dos comportamentos em contexto revelou-se fundamental para capturar todo o cenário montado por cada entrevistado para o momento da entrevista (Goffman, 1993), bem como as interações sociais e ambientes em que se deslocam. Por exemplo, o valor atribuído às

entrevistas pôde ser observado na forma como se arranjaram para o encontro/entrevista. Estas observações e reflexões foram registadas no caderno de campo (de que se falou anteriormente) e contribuíram para conhecer, em contexto, os mundos de vida destes indivíduos e aconteceram de forma paralela à realização das entrevistas.

Entrevistas em profundidade de natureza biográfica

Tendo esta investigação como pano de fundo a identificação de práticas e representações, tornou-se consensual que a recolha empírica recorresse à técnica que melhor permitisse captar a voz dos jovens atores, com a característica adicional deficiência intelectual, e aceder ao “por dentro” para apreender a lógica social das articulações específicas (Pais, 1993) entre as transformações políticas e sociais, as oportunidades disponibilizadas e o seu efeito nas trajetórias de vida.

No quadro desta investigação de natureza qualitativa, optou-se pela entrevista compreensiva “na expectativa dos pontos de vista do sujeito serem mais facilmente entrevistados”, na medida em que permitem ultrapassar a visão parcial e insuficiente do pesquisador para “compreender os sentidos nativos e as suas significações antropológicas” (Ferreira, 2014, p. 979).

A segurança na seleção da técnica adveio da experiência da realização de entrevistas individuais semiestruturadas de carácter biográfico, com o objetivo de permitir a reconstrução das experiências de vida de indivíduos classificados na categoria DI, anteriormente experimentada por autores como Edgerton (1967), Taylor e Bogdan (1994) e Angrosino (1998). Enquanto técnica foi também a que se apresentou como a mais capaz para permitir o aprofundamento necessário à obtenção das narrativas subjetivas dos participantes, sobre as suas experiências. De resto Atkinson (1988) já havia demonstrado que os indivíduos com deficiência intelectual podem constituir um recurso na investigação respondendo de forma competente a entrevistas, contribuindo para aumentar o conhecimento das suas perspetivas, situação social e circunstâncias pessoais.

Às pessoas com deficiência intelectual são generalizadamente atribuídas algumas limitações funcionais, como “pensarem em termos concretos, e dificuldade em generalizar” (Angrosino, 1998, p. 27) e se, apesar de concordarmos com Angrosino (1998, p.38) quando afirma que “uma história não tem de ser cronológica para ser significativa” os aspetos relacionados com a dificuldade de memória partilhada por muitos indivíduos classificados na categoria DI, nomeadamente em situarem os acontecimentos no espaço e no tempo, constituiu uma preocupação inicial que pairou durante a construção do guião das entrevistas.

Com esta preocupação, procurou-se construir um guião que correspondesse aos tópicos orientadores da entrevista, mas suficientemente amplo para dirigir o entrevistado para os temas que se pretendia estudar deixando, no entanto, margem para o relato de todos os aspetos da sua vida que considerassem pertinente partilhar, nomeadamente os seus medos, sonhos, impressões, experiência de viver com a classificação deficiência intelectual e aspirações e estratégias para superar as suas

limitações, na convicção de que o mais importante era aceder à compreensão que estes indivíduos têm do mundo social em que vivem.

Suportado no método biográfico, procurou-se que este guião permitisse desafiar o relato e a reconstrução das experiências de vida que constituem o curso de vida dos jovens e adultos do nosso estudo (elemento tempo), relacionando-as com a configuração que a família, amigos e outros elementos da rede social assumem nas suas vidas (elemento relação), com a forma como estes indivíduos fazem a mediação entre o processo de socialização e a ação e escolhas (elemento ação) no quadro das oportunidades que lhe são disponibilizadas em função da sua condição de jovem e adulto com o atributo acrescido que é a classificação na categoria deficiência intelectual (elemento contexto).

Para além da caracterização sociográfica, onde se pretendeu conhecer os contextos de vida dos entrevistados, ascendentes e descendentes, no caso de indivíduos com filhos, a estrutura da entrevista privilegiou as dimensões mais relevantes para a investigação: a dimensão da autoperceção, a dimensão educativa e formativa, a dimensão trabalho, a dimensão socioafetiva, a dimensão da parentalidade e a dimensão da autodeterminação e vida independente. Para cada uma foi estabelecida uma questão aberta, que se desdobrou em tópicos-guia a que se recorreu sempre que se verificou necessidade de orientar o discurso para os assuntos que se queria abordar, precisar os relatos ou de focar a atenção dos participantes em determinados aspetos considerados relevantes na sua experiência ou ainda para “tornar o diálogo mais rico do que a simples resposta a questões” (Ferreira, 2014, p. 990).

Este guião foi posteriormente testado⁵², tendo sido feitas pequenas alterações com o objetivo de tornar a linguagem mais acessível, de forma a facilitar a compreensão das questões colocadas.

Partindo da experiência de Henshel (cit. in Heshusiu, 1987), as entrevistas foram conduzidas como conversas informais, na perspetiva de disponibilidade para ouvir o que os entrevistados tinham para dizer. Na verdade, tanto quanto possível, procurou-se que os participantes assumissem o papel de narradores e a investigadora, o de ouvinte ativo promovendo o diálogo com a reformulação de perguntas e pedidos de esclarecimento, de forma a estimular a memória, os relatos e a reflexibilidade. Na condução das entrevistas e momentos de observação direta, a qualidade de saber ouvir ganhou protagonismo, procurando a investigadora cumprir a orientação de Yin (2009, p. 70) que define “saber ouvir” como a capacidade de “ser capaz de assimilar grande quantidade de informação sem preconceito”. Para esta autora, um investigador deve ser capaz de ouvir as palavras exatas dos entrevistados, na medida em que a terminologia não é inócua, mas também ser capaz de “captar o estado de espírito e os componentes afetivos” de forma a compreender os contextos que suportam a visão subjetiva dos entrevistados (Yin, 2009, p. 70).

Com o duplo objetivo de ajudar a estruturar a conversa (Bogdan e Biklen, 1994) e simultaneamente auxiliar a organização temporal (Foddy, 2002), tendo em conta que “as memórias são afetivas e

⁵² Para a aplicação do pré teste foi selecionada uma entrevistada cuja deficiência intelectual tinha origem numa paralisia cerebral, razão pela qual esta entrevista não foi aproveitada, uma vez que não satisfazia todos os critérios da amostra.

selectivas, não constituindo um registo neutro do que evocam” (Pais, 2005, p. 87) foi sugerido aos entrevistados que trouxessem para a entrevista, caso tivessem disponíveis e assim o desejassem, um adereço, constituído por um conjunto de fotografias à sua escolha, que captassem momentos das suas vidas. Este desafio apenas foi seguido por duas entrevistadas e revelou-se um recurso muito interessante para a identificação de rituais a que atribuem maior significado, muitos deles vividos em família e que contribuíram para desnudar a natureza das relações interpessoais, os afetos e até mesmo algumas tensões. A maioria dos participantes afirmou não ter álbum nem saber onde se encontram as suas fotografias, porém, alguns fizeram questão de partilhar algumas imagens que fazem parte da sua galeria do telemóvel, na sua maioria fotografias de animais de estimação, de namorados ou colegas de trabalho.

Na operacionalização do trabalho de campo surgiram algumas questões de natureza ética. A preocupação com os indivíduos envolvidos neste estudo é elevada, tendo-se procurado assegurar que a mesma decorria dentro de um quadro ético de respeito e honestidade. A opção pela denominação “participantes”, atribuída às pessoas que participam neste estudo, sublinha o reconhecimento do seu papel ativo nesta investigação, ideia recuperada da investigação levada a cabo por Edgerton (1984, p. 4).

Também as questões relacionadas com o consentimento informado ofereceram alguma reflexão inicial, tendo-se considerado que se estes indivíduos foram reconhecidos como competentes para desempenhar uma profissão no mercado formal de trabalho e assinar o respetivo contrato, estava ultrapassado qualquer tipo de impedimento para que o(a) próprio(a) tomasse a decisão de adesão ao convite para participar neste trabalho.

Os contatos com os participantes foram feitos maioritariamente por via telefónica e apenas num caso o contato deu-se num *chat* de uma rede social. No momento do convite foi explicado aos participantes que a investigadora tinha decidido voltar a estudar e que se encontrava a fazer um curso de doutoramento na Universidade de Lisboa, motivo pelo qual estava a realizar um estudo, junto dos ex-formandos dos cursos de reabilitação profissional, com o objetivo de procurar conhecer melhor o que mudou na sua vida pessoal e familiar após a conclusão do curso de formação.

Todos os contatos realizados para convite de participação no estudo mereceram resposta positiva. Apenas um acabou por não se efetivar por incompatibilidade de horários. Em alguns casos, após o convite inicial para participação no estudo, foram desenvolvidos esforços por parte dos indivíduos convidados para entrar em contato com a investigadora e tentar antecipar a(s) entrevista(s), reproduzindo o efeito já constatado por Angrosino (1998, p. 36) que refere que “as pessoas com deficiência intelectual têm, muitas vezes, uma autoestima tão baixa e tão poucas oportunidades de falarem abertamente em ambientes não coercivos, que não perdem uma oportunidade quando esta aparece”. Efetivamente, a entrevista apresentou-se à maioria dos sujeitos como uma oportunidade para, pela primeira vez, falarem em voz alta sobre alguns acontecimentos, como se pela primeira vez

tivessem pensado no assunto e verbalizado, lembrando García (cit. in Ferreira, 2014) quando sugere que a narração implica a interpretação subjetiva dos episódios narrados, o que para Ferreira (2014, p. 984) constitui uma vantagem da entrevista, na medida em que para além da recolha da informação permite “o acesso a uma narração que os comenta, valoriza, interpreta, relaciona e contrasta com outros factos”. Neste sentido, as entrevistas, de acordo com Dubar (1997, p. 26) ao desafiarem a partilha de experiências, constituem-se como “produções de sujeitos que se constroem falando”.

De forma a proteger a privacidade e identidade dos participantes foi assumido o compromisso, por parte da investigadora, de que toda a informação recolhida seria apresentada sob um pseudónimo e que em nenhuma circunstância, familiares, técnicos ou outros acederiam aos registos escritos ou áudio. Para proteger o anonimato dos participantes foi-lhes sugerido que escolhessem um pseudónimo pelo qual seriam apresentados. Foi curioso verificar que alguns participantes atribuíram um carácter simbólico a esta escolha, seleccionando nomes que de alguma forma homenageavam figuras importantes nas suas vidas (num caso uma colega de trabalho falecida precocemente, noutro um tio também falecido) indiciando a importância e quase solenidade que atribuíram ao desafio de participarem nesta investigação. Um dos participantes foi resistente à escolha de um pseudónimo, porque queria ser identificado pelo seu nome, a insistência da investigadora justificou-se pela salvaguarda do anonimato dos outros participantes, cujas histórias de vida se entrelaçam com a dele. Ainda, para garantir a preservação da confidencialidade e anonimato, por precaução foram substituídos todos os nomes de pessoas ou lugares por nomes fictícios, impedindo assim a identificação de todos os envolvidos.

O facto de a investigadora ter sido, em tempos, professora da maioria dos participantes, obrigou a uma reflexão acrescida. Se, por um lado, esta relação constituiu uma vantagem na medida em que existia à partida alguma empatia com os entrevistados, este passado também levantou alguma preocupação com a questão da assimetria de poder no desenho da operacionalização da investigação. Terminado o trabalho de campo, a antecipação desta preocupação revelou-se desnecessária uma vez que apesar de os participantes mostrarem reconhecer na investigadora algum tipo de autoridade e prestígio, nesta fase foram claros os sinais reveladores de que já não lhe reconheciam qualquer poder sobre eles, parecendo dar razão a Angrosino (1998) que sustenta que a entrevista é um tipo de simulação ou microcosmo que coloca uma pessoa de determinada cultura, numa nova situação convidando-a a interagir com o interlocutor, que tanto pode ser uma pessoa desconhecida ou relativamente mais familiar, mas que desempenha sempre um papel desconhecido.

Também a utilização da segunda pessoa do singular como forma de tratamento dos entrevistados foi uma opção muito ponderada, mas justificada por se tratar da forma de tratamento que faz parte da história investigadora/entrevistado(a) considerando-se que a alteração na forma de tratamento seria artificializar o contexto da relação, com a possibilidade de oferecer constrangimentos na entrevista. Cada um dos participantes decidiu como lhe era mais confortável tratar a investigadora. Alguns

utilizaram reciprocamente o tratamento na segunda pessoa do singular, o que constituiu uma mudança em relação à anterior relação professora/aluno(a).

Antes da realização das entrevistas foi solicitada autorização para realizar o registo áudio, tendo todos os participantes concordado. A presença do gravador, para uma das entrevistadas, veio a revelar-se inibidora e causadora de ansiedade. Detetados os sinais de perturbação, a entrevistada foi informada que o gravador passava a estar desligado e a entrevista pôde prosseguir. Neste caso a recuperação do registo da parte da entrevista não gravada foi feita com o recurso à memória e anotações, logo que concluída.

Procurando diversificar-se os contextos (sociais, pessoais, emocionais, profissionais etc.), optou-se por acompanhar os sujeitos por um período de seis meses, desde o momento da primeira entrevista, mantendo contactos regulares. No final de 2013, todos os participantes voltaram a ser contactos para perceber se se tinham verificado alterações nas trajetórias escolares, profissionais, vida independente e relacionamento amoroso.

Cada um dos vinte (20) participantes foi entrevistado em dois momentos, perfazendo um total de 40 entrevistas. O trabalho de terreno decorreu num período de dezoito meses, entre dezembro de 2010 e maio de 2012. Após um período de interrupção, estabeleceu-se um último contacto formal telefónico no final de 2013. As primeiras entrevistas realizadas a cada um dos participantes foram mais extensas, com uma duração média de três horas. No segundo momento de encontro, sensivelmente seis meses depois, as entrevistas, mais curtas e desta vez sem um guião pré-estabelecido, serviram para conferir alguns aspetos deixados a descoberto na primeira entrevista e para perceber as mudanças no curso de vida. Refira-se que com os participantes que tinham telemóvel ou perfil na rede social *Facebook*, os contactos virtuais foram acontecendo um pouco por acaso. Foi com surpresa que se constatou a emergência de uma nova forma de comunicar com a utilização de uma rede social extensiva à maioria dos participantes, mesmo àqueles com limitações muito significativas nas competências de leitura e escrita. Efetivamente, foram os participantes neste estudo que tomaram a iniciativa de ir desafiando a investigadora para aderir e fazer parte da sua rede de amizade virtual, de tal modo que não querendo misturar na sua página pessoal os contatos com os participantes neste estudo⁵³, mas considerando que este poderia constituir mais um recurso que contribuísse para revelar a forma como os sujeitos se apresentam na sua página, de que forma estabelecem relações, que uso fazem do seu tempo e deste recurso e que estratégias utilizam para comunicar superando as suas limitações, a investigadora acabou por criar uma página onde foi associando os contatos dos participantes. Apesar de criada com este fim, a rede está aberta à participação de todos os ex-alunos que peçam “amizade”.

O local de realização das entrevistas foi sempre negociado com os entrevistados, mostrando-se a investigadora aberta às sugestões desde que obedecessem à condição de se tratar de espaços com

⁵³ Este princípio adotado pela investigadora é comum ao praticado para os seus alunos em geral, numa lógica intencional de delimitação das fronteiras entre o espaço privado e o trabalho.

alguma privacidade. A maioria das primeiras entrevistas aconteceu na instituição que estes jovens tinham frequentado e que disponibilizou uma sala para esse efeito, ou em espaços públicos como jardins, cafés e restaurantes. As segundas entrevistas foram menos formais e quase todas aconteceram em esplanadas de cafés ou na casa dos entrevistados.

Peculiaridades da entrevista

O aspeto mais sensível da elaboração do guião e da realização das entrevistas foi o relacionado com os contexto e processos que no curso de vida conduziram à classificação na categoria deficiência intelectual, uma vez que esta acarreta uma carga social negativa e é rejeitada por muitos indivíduos que realizam esforços significativos para se demarcarem da mesma, como ilustra a investigação realizada por Edgerton (1967). Assim, a estratégia utilizada, sempre que os participantes evitavam o assunto, foi questionar como se sentiram quando entraram para uma instituição cujo nome identificava ter como destinatários pessoas com deficiência mental.

Os problemas articulatórios a par do discurso pouco fluente, exibido por alguns participantes, dificultaram a condução da entrevista por obrigarem a algum esforço de compreensão por parte da investigadora. Na tentativa de contrariar a dificuldade de compreensão recorreu-se a técnicas de reformulação das questões ou pedidos para repetirem o que não foi compreendido.

Como já constatado por outros investigadores, o vocabulário é, na generalidade dos casos, limitado e a construção frásica é muitas vezes elementar, apresentando algumas características comuns:

- o Omissão de palavras no decorrer discurso;
- o Reprodução de diálogos em substituição do relato com predominância do discurso direto, «*e ele disse*» ou «*depois ela foi e disse-me*» (Ricardo, 34 anos, desempregado);
- o Frases curtas;
- o Contradições no discurso como ilustra este exemplo do Ismael «*Até hoje tenho notícias dele. Às vezes fala comigo, outras vezes não fala*» (Ismael, 27 anos, desempregado);
- o Alguma confusão com os tempos verbais como esta apresentada pelo João, «*porque desde eu ser pequeno*» (27 anos, ajudante de jardinagem);
- o Avanços e recuos na descrição temporal e espacial dos acontecimentos;
- o Dificuldade em mobilizarem as memórias das suas experiências expressas em frases semelhantes como: «*Isso agora é que já não me lembro*» (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins).

Não obstante algumas destas idiosincrasias, considera-se que a riqueza dos discursos e testemunhos que resultam do entrosamento do conjunto de técnicas não ficou comprometida, tendo o resultado final cumprido o objetivo de “transformar a sua história vivida em história contada” (Ferreira, 2014, p. 985).

Em algumas ocasiões, os participantes também aproveitaram o contexto da entrevista para esclarecer dúvidas do seu quotidiano: «*Atão, mas diga lá, como é que eu faço para...*» (Luísa, 25 anos,

ajudante de cozinha) ou para pedir orientação e conselho, «*e agora? O que é que acha que eu devo fazer?*» (Mário, 29 anos, ajudante polivalente). Nestas situações a investigadora absteve-se sempre de se pronunciar recorrendo à estratégia de devolução da pergunta.

1.2.3. Seleção e atributos dos participantes

Tratando-se de um estudo qualitativo, sem preocupações de natureza estatística e representativa, considerou-se que a opção pela multiplicidade de casos que permitisse a recolha de dados junto de um grupo de participantes com itinerários biográficos diversificados seria a mais adequada. Encontrado o vigésimo participante, encerrou-se o processo de seleção de participantes, uma vez que este grupo apresentava a qualidade e profundidade da informação necessária para responder aos objetivos propostos. Alargar o número de indivíduos não foi considerado, uma vez que a riqueza dos dados atingiu o efeito de saturação teórica (Glaser e Strauss, 1967) e a acumulação de mais informação dificultaria o seu tratamento, correndo-se o risco do volume de informação dificultar a análise em profundidade. Esta não foi uma decisão fácil para a investigadora que, contagiada pelas dinâmicas do trabalho de campo, teve de gerir considerações pragmáticas como o conflito entre a vontade de continuar a explorar as configurações singulares dos cursos de vida, as suas limitações decorrentes da acumulação dos papéis de docente a tempo inteiro e de estudante, e os limites temporais conferidos institucionalmente a um trabalho desta natureza. Porém, uma vez que o que está em causa não é a generalização dos resultados, mas antes o aprofundamento do conhecimento sobre as realidades individuais mais significativas, a diversidade dos casos selecionados parece adequada aos objetivos propostos.

Uma vez que se pretendia uma seleção intencional, procedeu-se ao estabelecimento de critérios que favorecessem a compreensão do fenómeno em estudo. Como estratégia de seleção dos participantes a investigadora recorreu à memória dos seus ex-formandos dos cursos de reabilitação profissional e à instituição de reabilitação profissional onde desenvolve a sua atividade como formadora externa, como contexto privilegiado de recuperação dos contatos dos potenciais participantes. Esta instituição revelou-se particularmente útil já que apoia ou apoiou indivíduos que beneficiaram de uma ou mais medidas de reabilitação profissional: formação profissional, apoio à colocação e acompanhamento pós-colocação, formação contínua e readaptação ao mundo do trabalho.

Na seleção dos participantes foram tidos em conta sete critérios cumulativos:

- o não ter nascido com uma condição de deficiência conhecida;
- o ter sido classificado na categoria DI sem deficiência orgânica conhecida;
- o ter idade superior igual ou superior a vinte e quatro anos;
- o ter frequentado um curso de formação do sistema de reabilitação profissional;
- o ter entrado no mundo do trabalho por via das medidas de apoio enquadradas nas políticas de reabilitação;

- o ter a experiência de contrato(s) de trabalho — emprego⁵⁴ — num período temporal mínimo de doze meses;
- o garantir uma representação equilibrada dos dois sexos.

A preocupação de considerar apenas candidatos ao estudo classificados na categoria DI de etiologia não orgânica, justifica-se pela necessidade de compreender o efeito de uma classificação estigmatizada atribuída mais tarde. Sublinhe-se, a este propósito, que o processo de classificação foi prévio e alheio a esta investigação. A garantia de pertença à categoria é assegurada pela frequência de um curso de reabilitação profissional cujo público-alvo é constituído por indivíduos classificados na categoria DI com um perfil funcional considerado preditivo de algum sucesso na esfera laboral.

A opção quanto ao intervalo etário a considerar constituiu outro aspeto relevante na seleção dos participantes, acabando-se por privilegiar indivíduos com idades entre os 24 e os 41 anos. A idade foi considerada em virtude de marcar as oportunidades de acesso à escola regular, mecanismos de apoio e acesso ao emprego. Refira-se que na altura de seleção dos participantes se ensaia a hipótese de os percursos serem influenciados pelas oportunidades contextuais. A título de exemplo, o percurso escolar dos indivíduos nascidos antes de 1984 e que, por isso, entraram na escola antes do enquadramento das políticas de integração escolar, pode ter sido marcado por experiências diferentes daqueles que atingiram a idade mínima após a sua entrada em vigor⁵⁵.

Uma vez que o emprego ainda constitui um dos marcadores mais importantes da adultícia, não só porque confere um sentido de identidade, mas também porque permite o acesso à independência financeira, saída de casa da família e estabelecimento de relações adultas (Riddell, 1998), procurou assegurar-se que, após a entrada no mercado de trabalho, existiu um tempo que permitiu que a remuneração auferida pudesse ter efeitos na independência financeira e, simultaneamente, para que se estabilizasse a condição de trabalhador de forma a ser possível observar as transformações produzidas nas condições de vida destes indivíduos.

Os participantes foram, ainda, selecionados em função dos critérios de género, garantindo uma representação paritária de ambos os sexos com a justificação da necessidade de analisar as diferenças ou semelhanças nas trajetórias para a vida adulta. Foram entrevistados 11 participantes do sexo masculino e 9 do sexo feminino. A ligeira sobre-representação de entrevistados do sexo masculino foi desvalorizada por estar de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (AAP, 2002; 2013) que estima que a deficiência intelectual é mais frequente entre os sujeitos do sexo masculino, numa proporção aproximada de 5 homens para 1 mulher.

Não se considerou pertinente a variável origem social uma vez que a esmagadora maioria das pessoas com DI que participam neste estudo, e que espelham o universo das pessoas identificadas nesta

⁵⁴ Recorre-se ao termo emprego com o significado de “emprego livre” descrito por Soriano (2006, p. 4) como “trabalho aberto a qualquer potencial empregado (com ou sem necessidades especiais) que apresente as necessárias competências, conhecimentos e qualificações exigidas pelo empregador e sempre sujeito aos requisitos, condições e obrigações usuais”.

⁵⁵ Tema desenvolvido no capítulo III.

categoria, têm origem social nas classes mais desfavorecidas, como é evidenciado pelo estudo realizado por Veiga (2006).

Perfil dos participantes

Por oposição à ideia, mais ou menos generalizada, que a categoria deficiência intelectual constitui um corpo homogéneo, o que se encontrou foi uma grande diversidade de percursos e experiências.

No universo dos participantes, reconhece-se um percurso linear entre a condição de estudante (da escola pública, frequência de uma ou mais valências de uma instituição de educação especial e curso de reabilitação profissional e emprego) e o acesso ao estatuto de trabalhador. Esta uniformidade deve-se ao critério exigido para seleção dos casos.

A caracterização dos participantes neste estudo foi feita com base nos indicadores sociográficos clássicos como: idade, sexo, nível de habilitações, ocupação profissional, situação conjugal, habitação, condição perante a parentalidade e situação profissional e dos progenitores. Apresentam-se de seguida quatro quadros que resumem o perfil dos participantes neste trabalho:

Quadro 3 — Perfil Sociográfico dos participantes: idade e sexo

<i>Idade</i>	<i>Sexo</i>	
	Masculino	Feminino
24-29	13	7
30-35	4	3
36-41	3	1

A idade dos 20 participantes varia entre os 24 e os 41 anos, situando-se a média etária nos 30 anos. A maioria pertence ao sexo masculino espelhando a realidade que aponta para um número superior de pessoas classificadas na categoria DI pertencentes ao sexo masculino. Esta variabilidade de idades foi intencional uma vez que, como afirma Elder (1994, p. 5) “as diferenças no ano de nascimento expõem os indivíduos a diferentes mundos históricos, constrangimento e opções” que se podem refletir nos cursos de vida.

Quadro 4 — Perfil sociográfico dos participantes: escolaridade

<i>Níveis</i>	<i>Escolaridade</i>	
	Início trabalho de campo	Conclusão trabalho de campo
Frequência do 1º CEB	2	2
1º CEB	3	2
2º CEB	5	3
3º CEB	8	10
Frequência do Secundário	2	2
Secundário	1	1

Foi na situação escolar, nomeadamente nas habilitações académicas, que se verificaram as maiores alterações entre o início e o fim do trabalho de campo, uma vez que ao longo do processo de investigação dois participantes concluíram o 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e um concluiu o 2º CEB, por via do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)⁵⁶, disponibilizado pela oferta dos Centros Novas Oportunidades (CNO)⁵⁷. Dos dois participantes que não concluíram o 1º CEB, um não sabe ler nem escrever e continua a frequentar cursos de alfabetização para adultos. O outro lê «*com muita dificuldade*» (Carlos, 25 anos, pintor de segunda) nas suas palavras, mas faz a sua contabilidade e conseguiu passar nos exames de código e condução que lhe conferiram habilitação para conduzir. Esta dificuldade nas competências de leitura e escrita é igualmente assinalada por outros participantes, com escolaridade mais prolongada.

Quadro 5 — Perfil Sociográfico dos participantes: evolução da condição perante o trabalho

<i>Condição perante o trabalho</i>	<i>Início trabalho de campo</i>	<i>Conclusão trabalho de campo</i>
Empregado(a)	12	8
Desempregado(a)	8	12

Entre o início e o fim do trabalho de campo assistiram-se a alterações na condição perante o trabalho de alguns participantes, com quatro participantes a ficarem na situação de desemprego. Ao longo deste período nenhum dos desempregados conseguiu inverter esta situação.

Todos os entrevistados trabalham ou trabalharam por conta de outrem. De acordo com o sistema de codificação da CPP/2010 (INE, 2011), a maioria desempenha profissões não qualificadas (13). Os restantes distribuem-se por profissões pertencentes aos grupos: Pessoal administrativo (2), trabalhadores de serviços pessoais, proteção e segurança (2) e trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (2).

⁵⁶ O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), inserido no quadro da política de educação e formação de adultos era um serviço através do qual se reconhecia, validava e certificava as competências escolares e profissionais (até ao nível do ensino secundário) adquiridas ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais, por parte de candidatos que desejem vê-las reconhecidas e que cumulativamente sejam maiores de 18 anos. No caso da escolaridade de nível secundário era exigido aos candidatos três anos de experiência profissional comprovada.

⁵⁷ Os Centros Novas Oportunidades (CNO) eram entidades que constituíam uma rede a nível nacional, acreditadas pela Agência Nacional de Qualificação e Ensino Profissional, entidade tutelada pelo Ministério da Educação e Ciência e pelo Ministério da Economia e do Emprego. Os CNO tinham como objetivo reconhecer, validar e certificar as competências que os indivíduos adquiriram pela experiência de trabalho e de vida, através de um Certificado de Habilitação Académica que compreende os três ciclos de ensino básico, relativamente a um referencial de competências chave. Procurando assegurar a igualdade de oportunidades de acesso ao sistema de RVCC foi constituída uma rede de CNO para dar resposta às pessoas com deficiência e incapacidade, tendo sido estabelecidos protocolos entre o Ministério da Educação, representado pela Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV) e pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, pelo Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD) e pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) em parceria com entidades formadoras certificadas e vocacionadas para a área da deficiência. O processo de extinção teve início no final de 2011, mas alguns funcionaram até 31 de março de 2013. Os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, substituíram a Rede CNO (Cf. <https://www.qualifica.gov.pt/#/programaQualifica>).

Com exceção de cinco participantes, todos vivem com os seus progenitores. O entrevistado que vive sozinho deve esta situação ao facto de ter ficado órfão de mãe. Um participante vive na residência autónoma⁵⁸ de uma instituição e outro vive na casa de outros familiares (avó paterna). Três participantes vivem em união de facto com o(a) companheiro (a), mas num dos casos os pais também partilham a casa.

Quadro 6 — Perfil sociográfico dos participantes: com quem habitam/parentalidade

<i>Com quem habita</i>			<i>Parentalidade</i>	
Com os progenitores	14			
Com outros familiares	1		Sem Filhos	18
Com companheiro(a)	3			
Sozinho	1		1 Filho	2
Residência Autónoma	1			

Por último, registe-se que a maioria dos entrevistados é solteira e apenas três vivem a conjugalidade em situação de união de facto (duas relações heterossexuais e uma homossexual). Dois participantes têm filhos, um assumindo-se como pai solteiro de uma filha de 6 anos. Outra participante estava grávida no início da pesquisa e foi mãe durante a investigação.

1.2.4. Técnicas de tratamento da informação

Concluído o trabalho de campo, urgiu deitar mãos à obra de análise e interpretação da pluralidade de dados resultantes da recolha do material empírico nos dois planos de análise (macro e micro).

Num plano macro, mobilizou-se a análise das referências à população classificada na categoria DI na construção histórica das políticas de educação, formação, proteção social, saúde e incentivo ao trabalho, procurando contextualizar os diferentes itinerários biográficos, procurando relações com as oportunidades disponíveis. Ao mesmo tempo, a análise da evolução das políticas também permitiu observar os efeitos impressos pelas mudanças estruturais nos cursos de vida, valorizando-se a compreensão do modo como os processos de transição individual são influenciados pelas circunstâncias estruturais e culturais em que se desenvolvem.

Nesta tarefa revestiu-se de particular importância a reunião e análise reflexiva de um conjunto de documentação sobre os contextos ideológicos que deram origem à definição do quadro normativo de educação, reabilitação e emprego, bem como a sua operacionalização ao nível das ofertas

⁵⁸ A Residência Autónoma é um projeto que visa acolher pessoas com deficiências e incapacidades que, mediante apoio, possuam capacidade de viver autonomamente, sendo, para tal, trabalhadas algumas competências pessoais e sociais, com vista a uma melhor integração na sociedade.

educativas/formativas, da promoção e manutenção de emprego e do incentivo e promoção de condições favoráveis à vida independente disponibilizadas em Portugal, desde meados do século vinte, para as pessoas classificadas na categoria DI. A triangulação das fontes selecionadas foi fundamental para iluminar o conhecimento da evolução das respostas direcionadas para o público classificado com DI ou NEE.

Desta análise da legislação e normativos de produção nacional resultou uma proposta de tipologia que sublinha o percurso evolutivo das políticas educativas e formativas destinadas a alunos com deficiência e NEE. Esta tipologia resulta do estabelecimento de relações entre os momentos sócio históricos e os imperativos ideológicos em vigor que enformaram a legislação específica, para um público escolar com necessidades especiais, ou a ausência dela.

A análise da informação estatística disponível, nomeadamente nos Censos e estudos sobre educação, formação e integração no mercado de trabalho contribuiu para caracterizar as condições de existência e participação, conhecidas, dos indivíduos classificados na categoria DI. Na análise e discussão de resultados foi sempre tida em conta a preocupação sublinhada por Lahire (2004, p. 315) e que se traduz na afirmação de que o sociólogo não faz completamente o seu trabalho se descurar, no trabalho de análise “os aspetos da vida passada ou presente do entrevistado que não entram no campo de consciência e de interesse espontâneo deste”.

No plano micro, ganharam particular relevo as entrevistas e as notas de campo constituídas por um conjunto de informação em forma narrativa. De acordo com Angrosino (2007), não existe uma fórmula única que sirva a estratégia de análise dos dados qualitativos recolhidos no trabalho de campo, referindo que alguns investigadores defendem mesmo que a análise dos dados é necessariamente “feita à medida”, no sentido em que deve atender às particularidades dos projetos específicos. Esta característica tem constituído um dos argumentos de crítica à análise qualitativa etnográfica “acusada de se constituir mais como uma arte do que como ciência” com os investigadores a serem acusados de serem pouco rigorosos nas suas análises (Angrosino, 2007, p. 5).

Tomando as críticas em consideração, a opção intencional pela análise de conteúdo foi a técnica de tratamento da informação selecionada, uma vez que, como defende Bardin (2009), tem como finalidade permitir efetuar inferências com base numa lógica explicitada, que favorece a passagem da descrição à interpretação e a descoberta de padrões, regularidades, e singularidades que emergem a partir dos dados. Por seu turno, Pais (2005, p. 93) descreve a análise de conteúdo como um conjunto de procedimentos que permite “desestabilizar a inteligibilidade imediata das superfícies textuais das entrevistas transcritas mostrando, em contrapartida, as suas características latentes – e, logo, ocultamente presentes”, reforçando os argumentos que justificam a sua mobilização nesta investigação.

A primeira tarefa consistiu na transcrição das entrevistas áudio, que decorreu de forma quase simultânea com o trabalho de campo. Lalande (1998, p. 882) destaca o contributo deste processo que

permite que o investigador reencontre as “vozes do real” e descubra “as linhas de força que irão estruturar a própria investigação, o que significa ultrapassar a singularidade da situação e atingir os elementos que conduzem à construção da dimensão social (coletiva) subjacente e permitem a ‘descoberta’ de uma tipologia”. Saliente-se que, terminada a análise de dados, se procedeu à eliminação dos registos áudio, guardando-se apenas as transcrições das entrevistas.

A tarefa seguinte consistiu na leitura e releitura das entrevistas, bem como na revisão das notas de campo de modo a estimular “a reflexão sobre o que já sabemos, mas também sobre o que ainda queremos questionar” (Angrosino, 2007, p. 5). Este processo revelou-se fulcral para a familiarização com cada um dos itinerários biográficos, etapa indispensável para o escrutínio dos padrões únicos, antes de se procurar generalizar semelhanças e diferenças entre os diversos casos (Eisenhardt, 1989). Neste plano, o indivíduo é um caso singular e representa a unidade de análise considerada, razão pela qual a redação das narrativas de vida obrigaram a um “mergulho” nos aspetos singulares e pontos de viragem do curso de vida. Esta fase revelou-se indispensável para o exercício de descrição e interpretação dos discursos dos atores, através “da criação de significado pelo investigador” (Geertz, in Graue e Walsh, 2003, p. 283).

Do fluxo de análise das entrevistas transcritas e das notas de campo decorreu a descrição e a classificação num processo de codificação do material. Esta etapa, segundo Bardin (2009) é de grande importância, uma vez que permite a realização das interpretações e inferências, possíveis pelo recurso à codificação, à classificação e à categorização. Não obstante algumas categorias de análise terem sido definidas, à priori, aquando da elaboração do roteiro de trabalho de campo, da auscultação do material de campo surgiram novas categorias, não antecipadas, que foram incluídas na grelha de análise, aspeto valorizado pela dinâmica das lógicas indutiva e dedutiva.

A análise das trajetórias individuais parte da construção das narrativas, designadas por foto-grafias que não são mais do que pequenas sínteses que resumem a sua história de vida. Na senda de Yin (2012), a análise individual de casos, nomeadamente a descrição mais exaustiva de algumas singularidades, combinou-se com o cruzamento de casos, nomeadamente na revelação de padrões constituídos por diferenças e similitudes. Para além da análise individual, favoreceu-se a comparação entre casos numa tentativa de destacar e compreender não só o que os une, mas também o que os distingue dando relevo às singularidades. Nesta justaposição procurou-se, para além do confronto resultante da comparação entre casos, examinar o material de campo à luz da teoria, sempre com a preocupação de articulação com os contextos sociais, históricos e políticos que contribuíram para as singularidades dos cursos de vida e disponibilização de oportunidades. Desta interação nasceu uma dinâmica de comparação entre todas as fontes utilizadas, nomeadamente entre a teoria, os dados recolhidos e a contextualização ideológica e política.

Se em alguns casos se encontrou uma replicação da teoria, o que de acordo com Eisenhardt (1989) favorece a confiança do investigador na medida em que, de algum modo, validam o seu trabalho, noutros perante as desconformidades entre a teoria e os dados disponíveis, procurou compreender-se e descrever-se os fenómenos, contribuindo para a (re)construção de teoria.

À luz da inspiração weberiana de definição de ideal-tipo (Aron, 1994), a análise do material empírico permitiu construir tipologias que propõem e caracterizam os modelos típicos que se pretende possam contribuir para tornar mais inteligível a compreensão dos modos como os sujeitos gerem a classificação na categoria DI e os perfis de transição para a vida adulta.

Uma vez que a estratégia desta investigação não tem o propósito de generalizar os resultados obtidos, mas antes dar a conhecer profundamente experiências concretas e particulares, o recurso à elaboração de tipologias procura constituir um recurso analítico que resulta do esforço interpretativo para facilitar a compreensão de um fenómeno de natureza tão abstrata como o apresentado neste trabalho. Para Weber, a proposta ideal-tipo apresenta-se como um conceito “ideal” que permite medir a realidade com o objetivo de tornar mais claro o conteúdo empírico, nomeadamente quanto aos elementos mais relevantes, com os quais comparamos a realidade (Aron, 1994). Não existindo, na realidade, os ideais-tipo não são mais do que um instrumento de análise que facilita a compreensão do fenómeno. Dominique Schnapper (2000, p. 30) apresenta o ideal-tipo como um “quadro simplificado e esquematizado do objecto da pesquisa com o qual a observação sistemática do real (...) deve ser confrontada”. Para esta autora, as tipologias resultam da “estilização e acentuação dos traços essenciais” e representam recursos que permitem “sintetizar as aquisições da pesquisa de modo a extrair as características fundamentais ou a elaborar um modelo abstracto com o qual as condutas podem ser comparadas” (Schnapper, 2000, p. 35). Assim sendo, as propostas apresentadas devem ser vistas tão-somente como propostas analíticas de referência social e sociológica onde se procurou agrupar, em perfis, as complexidades e singularidades exibidas pelos participantes, numa tentativa de facilitar a compreensão da realidade.

Para ilustrar as trajetórias individuais e as redes sociais, sempre que se considerou pertinente, recorreu-se à representação gráfica dos dados, nomeadamente a infografias que procuram permitir a análise caso a caso, sem perder de vista o contexto global. A transcrição dos excertos das entrevistas, que corresponde às vozes dos participantes, assim como as referências às notas de campo são outro recurso para ilustrar o processo indutivo de sistematização e análise.

1.3. Protagonistas e enredos

A designação foto-grafias atribuída às narrativas individuais justifica-se por se tratar exatamente de um exercício de redação (grafia) que procurou desvendar as singularidades individuais produto da imagem (foto) que cada um dos participantes quis dar a conhecer. Adotando a sugestão de Lalanda (1998, p. 876), também se assume que “estas narrativas correspondem ao discurso do ator, onde este se conta, sem ser forçosamente autobiográfico”. Onde, num exercício de relato retrospectivo, na primeira pessoa, da “vida já vivida”, os participantes “dão forma e sentido” às suas experiências (Nico, 2011, p. 14).

Para além da informação recolhida nas entrevistas, estas foto-grafias construídas de forma mais biográfica, incorporam também as anotações de campo que se consideraram pertinentes, como a abordagem aos participantes para integrarem a investigação, o modo como decorreu a entrevista e as contradições encontradas entre o discurso produzido e a observação em contexto real.

Se as imagens, constituídas pelos comportamentos exibidos e informações que os participantes quiseram dar não constituem informação factual, mas antes “uma rememoração reflexiva que implica a interpretação subjetiva sobre os episódios narrados” (Garcia, 2000, in Ferreira, 2014, p. 984), inevitavelmente também estas foto-grafias representam o olhar igualmente subjetivo da observadora/investigadora que procurou captar e registar, à semelhança de um fotógrafo, a realidade como a viu, valorizou, reinterpreto e relacionou. Nelas procura-se, para além da caracterização de cada um dos participantes, dar conta das suas trajetórias de vida, até à conclusão do trabalho de campo, realçando os pontos de viragem que contribuíram para marcar momentos significativos das transições que carimbam o seu curso de vida, sem descurar “o passado incorporado dos atores” (Lahire, 2004, p. 21) na análise da sua ação, comportamentos e oportunidades objetivas do tempo em que as suas vidas se desenrolaram.

Em coerência com a moldura metodológica “curso de vida”, existiu uma preocupação em enquadrar as histórias individuais nos contextos em que se foram desenrolando, valorizando o passado biográfico e a pertença a uma geração na tentativa de aceder à compreensão da forma como “as experiências individuais podem ser utilizadas como recursos biográficos, quando relacionadas com os recursos estruturais, na explicação de uma transição biográfica” (Lalanda, 1998, p. 877).

A procura de manutenção de alguma uniformidade na redação, através da construção de um guião orientador e equilíbrio do número de carateres só foi, excecionalmente, interrompida nos percursos cujas histórias revelam maior diversidade de experiências. Ocultá-las constituiria uma lacuna para se compreender o curso de vida destes participantes.

Susana

Tem vinte e quatro anos e é a terceira filha de uma fratria de três irmãs, com trinta e dois e trinta e um anos, respetivamente. É solteira e vive na casa arrendada pelos seus pais com as irmãs e com a avó materna, a cada seis meses, já que a avó passa meio ano em casa de cada uma das filhas. O pai é ajudante de motorista e a mãe é doméstica, fazendo ocasionalmente alguns trabalhos de limpeza na propriedade onde moram e onde o pai está empregado. A mãe completou «*a quarta classe*», mas o pai «*saiu cedo da escola*» e as suas competências escolares são mínimas, já que, segundo a Susana, ele «*só assina o nome*».

Ao contrário das irmãs, não teve qualquer experiência na escola regular, entrando aos três anos para um colégio de ensino especial onde ficou até aos 16 anos. Apresenta dificuldades na articulação de algumas palavras, o que dificulta a compreensão do seu discurso, motivo que acredita ter dado origem à decisão da mãe de a colocar num colégio de educação especial, aqui designado por colégio Amarelo. Conta que era com alguma inveja que observava os «*meninos na paragem do autocarro para irem para as escolas deles*». A irmã mais velha concluiu o secundário, mas a do meio, «*que também tem problemas*», acabou por lhe fazer companhia no mesmo colégio. Ambas trabalham em hotelaria.

Quando saiu do colégio, apesar de aspirar à integração numa escola secundária, acabou por ficar em casa cerca de dezoito meses. Com dezoito anos, foi frequentar um curso de reabilitação profissional na área de hotelaria, numa instituição de ensino especial. Durante o curso fez algumas experiências de estágio profissional, e guarda com muito carinho a recordação do tempo em que desempenhou a função de auxiliar num jardim-de-infância porque «*gostava mesmo de trabalhar com crianças*».

Após um período de estágio, é contratada como ajudante de limpeza numa empresa familiar de prestação de serviços de jardinagem e organização de eventos. Este contrato, do qual guarda más recordações, constituiu a sua única experiência de trabalho remunerado. Queixa-se de muito trabalho, falta de respeito pelo seu horário de trabalho e, por fim, terem deixado de lhe pagar o salário, estando esta situação entregue à Autoridade para as Condições de Trabalho (ACT). À data do primeiro encontro/entrevista, Susana encontrava-se desempregada, a receber o subsídio de desemprego e a frequentar um curso de formação «*Novos Empregos, Novas Oportunidades*» numa instituição de reabilitação profissional, parceira de um Centro Novas Oportunidades. O seu grande objetivo era conseguir atingir o 9º ano, o que veio a acontecer seis meses após a primeira entrevista. À data da conclusão do trabalho de campo, Susana encontrava-se a frequentar outro curso de reabilitação profissional, desta feita na área de jardinagem, numa outra instituição. Está muito feliz porque tem amigos e já não passa os dias «*de pijama fechada em casa*».

Começou recentemente a namorar com Henrique⁵⁹ que conheceu enquanto frequentava o CNO, namoro que acontece nos dias úteis quando ele a vai buscar à instituição e a leva à paragem do

⁵⁹ Também participante neste estudo.

autocarro. Este é o único momento em que Susana vive alguma liberdade, sem supervisão e controle da família ou técnicos da instituição.

Susana respondeu ao repto de se fazer acompanhar de fotografias de ‘momentos da sua vida’ e a primeira entrevista contou com este adereço que serviu de pano de fundo à sua condução. As fotografias selecionadas por Susana retratam momentos captados em família (eventos como a sua comunhão, passeios em família e casamentos de familiares) e de momentos de convívio decorrentes da sua experiência no decurso dos estágios profissionais.

Henrique

Tem vinte e cinco anos e é o mais novo de cinco irmãos. Tem dois irmãos mais velhos que *«já casaram e fizeram as suas vidas»*. Até há cerca de um ano viveu com os pais, numa casa que estes têm arrendada a cerca de sete quilómetros da cidade, numa zona rural não servida por transportes públicos. Henrique tem de se deslocar cerca de 1,5 km a pé até à paragem do único autocarro que serve a zona. Na casa dos pais vive também um irmão solteiro com *«quarenta e tal anos»* que *«tem problemas e não trabalha por causa de problemas com a bebida»* e uma irmã que aguarda vaga numa instituição para pessoas com deficiência, com *«trintas e tais»* que ele caracteriza como tendo *«muitos problemas e ataques e por isso nunca sai»*. Os pais não sabem ler nem escrever e Henrique não faz ideia se chegaram a frequentar a escola. O pai encontra-se reformado da atividade profissional de *«construir postes de eletricidade»*. A mãe é trabalhadora agrícola e trabalha numa propriedade dedicada à produção de vinho.

Henrique tem alguma dificuldade em situar os acontecimentos no tempo, em recordar datas e eventos porque, segundo diz, *«a cabeça já não é a mesma...e, não me lembro lá muito»*.

Frequentou um infantário e entrou numa escola de 1º CEB com seis anos, começando logo *«os problemas na escola primária»* o que fez que tivesse beneficiado de apoio de um professor *«para ver se melhorava»*. Com 13 ou 14 anos, não se lembra a idade certa, foi frequentar o 5º ano, numa escola de 2º ciclo, com um currículo alternativo distribuído entre a frequência de algumas disciplinas e o restante tempo numa sala assegurada por um docente e auxiliar de uma instituição de ensino especial⁶⁰. Aos dezoito anos frequenta um curso de reabilitação profissional, passando pela formação nas áreas de carpintaria e jardinagem. Após um período de estágio numa Junta de Freguesia, acabou por ser contratado como *«vigilante de jardins»*, trabalhando em jardinagem e limpeza. À data da primeira

⁶⁰ Antes de a escolaridade ser obrigatória para todos os alunos, algumas instituições e escolas de 2º CEB, estabeleciam projetos de parceria, autorizados pelo Ministério da Educação, que procuravam contrariar a saída precoce dos jovens para as instituições de educação especial.

entrevista tinha saído de casa dos pais para ir viver para a residência autónoma⁶¹ de uma instituição. Com este suporte vive do seu salário e contribui mensalmente com uma quantia para casa, apoio significativo para a economia doméstica com poucos recursos.

Os seus relatos revelam dificuldade na gestão do dinheiro, a qual parece estender-se à gestão da economia doméstica da responsabilidade dos progenitores. Durante o trabalho de campo debateu-se com um conjunto de dívidas à empresa de fornecimento de eletricidade que vieram a resultar na interrupção de fornecimento. Mostrou-se surpreendido com esta situação, até porque tinha entregado, em casa, o dinheiro para o pagamento destas contas e não contava que os pais desviassem esta verba para fazer face a outras despesas, como lhe justificaram. Confrontado com a situação inesperada, que nem os progenitores nem ele parecem ser capazes de resolver, acaba por solicitar o apoio de adultos de confiança da instituição de reabilitação profissional. Foi assim possível negociar o pagamento fracionado da dívida e a reposição de fornecimento. Acautelando a possibilidade de esta situação se repetir, a conselho dos técnicos envolvidos, passou a fazer o pagamento destas despesas por transferência bancária.

Durante o trabalho de campo, Henrique esteve envolvido no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, da responsabilidade de um Centro de Novas Oportunidades, mas o seu objetivo de ver certificado o 9º ano saiu gorado, conseguindo apenas, com grande frustração, a certificação do sexto ano de escolaridade. Foi durante este processo, de certificação de competências, que conheceu e se enamorou de Susana. Esta relação vive de encontros ao final do dia, quando Henrique a vai buscar ao centro de reabilitação profissional para a conduzir ao autocarro, uma vez que moram longe um do outro.

Henrique considera que o seu testemunho e o das outras pessoas como ele deve ser estudado e objeto de peças jornalísticas para «*ensinar às outras pessoas que a gente [pessoas classificadas com deficiência] não somos fracos, somos guerreiros. A gente não somos nenhuns estúpidos, nenhuns parvos. (...) temos aquelas dificuldades porque Deus quis assim*». Seis meses após a sua primeira entrevista Henrique tinha optado por voltar a viver em casa dos pais porque acredita que essa decisão lhe oferece maior liberdade.

⁶¹ A Residência Autónoma é um projeto que visa acolher pessoas com deficiências e incapacidades que, mediante apoio, possuam capacidade de viver autonomamente, sendo, para tal, trabalhadas algumas competências pessoais e sociais, com vista a uma melhor integração na sociedade. Todas as atividades são supervisionadas por Ajudantes de Ação Direta que orientam os jovens na realização das tarefas e no processo de autonomia. A equipa conta ainda com a presença de Coordenação Técnica que, diariamente, acompanha e orienta os utentes na gestão do seu quotidiano e na adaptação a um novo projeto das suas vidas, assim como promove um trabalho próximo com as famílias.

Quim Moura

Com vinte e cinco anos de idade, Quim Moura⁶² completou o nono ano de escolaridade por via do RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), poucos meses antes da entrevista, aspeto que o deixa francamente orgulhoso. É solteiro, vive com os pais e trabalha como ajudante de padaria numa fábrica de pão desde os vinte e um anos, tendo adquirido o vínculo efetivo. Considera que ganha «*bem*» porque trabalha de noite.

A sua irmã e irmão mais velho, com «*uns quarenta*», vivem com as suas famílias, mas mantêm um contato próximo, sendo a irmã e a cunhada um recurso sempre que tem «*dificuldade em perceber*» as cartas do banco ou da operadora de telefone e internet.

Os pais sempre viveram com poucos recursos. O pai está neste momento reformado, depois de uma vida dedicada desde cedo à pesca, sempre por conta de outrem. Como afirma Quim, «*naquele tempo começavam a trabalhar ainda mais cedo e não se ia assim à escola*» para justificar o seu pai não ter nenhum nível de instrução, apesar de saber ler e «*escrever algumas coisas*». A mãe andou na escola até à quarta classe, mas sempre trabalhou como doméstica, a fazer limpezas em casas particulares. Ainda mantém este tipo de atividade algumas horas por semana para «*ajudar nas despesas*» porque o valor da reforma do pai «*não chega ao ordenado mínimo*».

Quim frequentou o jardim-de-infância e aos seis anos entrou para o 1º Ciclo, onde as dificuldades se manifestaram cedo, «*logo uns diazitos depois de eu ter entrado para a escola*» e o seu percurso escolar foi marcado pelo insucesso: «*chumbei, uma, duas, três vezes*». No segundo ciclo, beneficiou de um currículo alternativo e antes de concluir o 7º ano foi encaminhado para o Centro de Emprego que o orientou inicialmente para um curso de formação profissional em metalomecânica, curso que acabou por não frequentar por não ter obtido resultados nos testes psicotécnicos. Em alternativa, foi reorientado para a reabilitação profissional «*com dezoito ou dezanove anos*». No curso de reabilitação profissional, fez formação nas áreas de serralharia, carpintaria e jardinagem. Fez um estágio profissional em jardinagem, numa Junta de Freguesia, mas o contrato não se efetivou porque «*não tinham de dinheiro*». O estágio seguinte aconteceu na fábrica de pão que acabou por o contratar.

Apesar de a sua história escolar estar repleta de insucesso e experiências de segregação, a escola e sobretudo as aquisições académicas têm para ele um valor importante. Por essa razão participou num curso de formação profissional contínua no âmbito da medida de apoio à qualificação de pessoas com deficiências e incapacidades, promovido pela instituição de reabilitação profissional e envolveu-se depois no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, da responsabilidade de um Centro de Novas Oportunidades. Acabou por ser certificado com o 9º ano.

No momento da conclusão do trabalho de campo, encontra-se a frequentar um curso de código para obtenção da carta de condução e está a fazer pesquisas para a aquisição de um automóvel usado

⁶² Foi o único participante que escolheu um pseudónimo composto por um nome e apelido.

porque *«faz falta para dar uns passeios e levar a minha mãe»*. Não tem amigos próximos com quem converse ou possa conviver e esta situação, por vezes, deixa-o triste.

Igor

Igor é o único participante estrangeiro imigrante, estatuto em que não se revê por considerar que Portugal já é o seu país. De resto, apresenta sempre o seu nome de forma ‘aportuguesada’ porque não gosta do seu nome moldavo que o *«faz sentir estranho»*. Tinha vinte e sete anos no momento da primeira entrevista e já passou mais anos em Portugal do que no seu país de origem, de onde veio há cerca de dezasseis anos com a família para se juntar à família alargada já instalada em Portugal há mais tempo.

É solteiro e vive com a mãe, neste momento desempregada após mais de uma década a trabalhar como repositora num supermercado, com o padrasto, também ele com o emprego na construção naval em risco, e com a sua meia-irmã, de dezasseis anos. A mãe completou o ensino secundário e o padrasto o 1º CEB.

Igor frequentou um infantário e o equivalente ao 1º CEB no seu país de origem, encontrando-se a frequentar o 5º ano quando a família tomou a decisão de emigrar, tinha ele dez anos. Os problemas na escola remontam à sua escolaridade inicial, ainda no país de origem, e agravaram-se em Portugal, em boa parte devido à barreira da língua, apesar de considerar que com a ajuda da escola e familiares conseguiu aprender rapidamente a língua portuguesa. Já em Portugal, foi integrado no terceiro ano de escolaridade, numa escola de primeiro ciclo, onde fez o 3º e 4º anos. Com doze anos andava na escola do primeiro ciclo, o que o fazia sentir-se muito mal, pelo desfasamento etário em relação aos seus colegas e pelas dificuldades que ia sentindo na aprendizagem. Com treze anos vai frequentar o 5º ano, beneficiando de medidas educativas especiais ao abrigo da educação especial, mas, desmotivado, acaba por desistir: *«faltava à escola e tinha umas más companhias»*.

Com dezassete anos, depois de uma história de insucesso escolar e problemas com o consumo excessivo de álcool, acaba por ser encaminhado pela psicóloga que o acompanhava nas consultas hospitalares, para um curso de reabilitação profissional, que frequentou durante três anos. Experimentou as áreas de cozinha e serralharia, mas foi na área de jardinagem que fez a sua formação durante três anos, acabando por fazer algumas experiências profissionais que não redundaram em contratação, ora por incumprimento por parte de Igor, ora por dificuldades financeiras das empresas.

Consegue finalmente um contrato de trabalho aos 23 anos como *«ajudante de jardineiro»*, trabalho que mantém durante três anos e meio a tempo inteiro, passando depois a tempo parcial e mais tarde a trabalhador ocasional, numa história difícil de entender, mas que envolve suspensão por incumprimento de assiduidade, explicada por Igor desta forma: *«não foi bem despedirem-me, só fui suspenso»*. No decurso do trabalho de campo, dedica o seu tempo a realizar alguns trabalhos ocasionais para a empresa onde já foi contratado, sempre que o chamam, e frequenta um curso na instituição onde fez a

sua formação profissional em parceria com o Centro Novas Oportunidades, para melhorar as suas habilitações.

Quando não está a trabalhar ou no curso, que o ocupa apenas dois dias por semana, passa o tempo em casa a dormir, a jogar no computador e a ver televisão. Confidenciou o desejo de emigrar para a Alemanha «*porque lá é que se ganha bem*».

Joaquina

Joaquina⁶³ tem vinte e seis anos e é solteira e vive na casa dos pais, com a mãe e com o irmão mais novo. Esta reconfiguração familiar é recente e resulta do processo de separação dos pais. O pai trabalha no ramo imobiliário, por conta própria, e a mãe tem um emprego como administrativa. Ambos os progenitores completaram a «*quarta classe*». Joaquina é beneficiária de uma pensão social pela sua condição de incapacidade, mas não sabe exatamente qual o valor. Frequentou o jardim-de-infância e com «*cinco ou sete*», afirma não saber bem, entrou para «*escola primária*».

Fez o percurso escolar até ao nono ano com adaptações ao abrigo da educação especial. Terminou a escolaridade com dezoito anos e acabou por ser encaminhada para o centro de emprego e depois para o centro de reabilitação, acabando por fazer a formação em contexto real de trabalho numa empresa relacionada com comércio. Desempenhou funções num período de seis anos, até a empresa fechar por falência. Neste momento não procura emprego de forma ativa, por causa das dificuldades em encontrar ofertas de emprego e dos seus «*problemas na coluna*». Em casa, não cozinha porque a mãe tem medo que ela manipule o fogão a gás. Gostava de ser veterinária, mas vê esse sonho como difícil porque isso implicaria ter de estudar «*até ao 11º ano*».

O contacto com Joaquina ocorreu de forma atípica. Foi ela quem tomou a iniciativa de me contactar, solicitando autorização de amizade na rede social *Facebook*, antes mesmo de qualquer abordagem minha. Foi também ela a responsável por me ter lembrado de abrir uma página nesta rede social, como mais um instrumento para a investigação, ao perceber que são muitos os participantes do estudo que se renderam à utilização do *Facebook*. Desde que está desempregada passa grande parte do seu tempo na internet, sobretudo no *Facebook*, dedicando-se a aderir a aplicações variadas e a gerir a sua página com grande regularidade. Nela apresenta-se como aluna da instituição, o que é uma novidade relativamente aos outros participantes que omitem este percurso. Joaquina evidencia algum orgulho, quase como se vestisse a camisola da instituição e exibe fotografias de atividades em que participa.

Ao contrário da maioria dos participantes, a Joaquina nunca foi minha aluna. Conheço-a desde há alguns anos pela sua participação em algumas atividades da instituição e por ser, também desde há algum tempo, namorada de um ex-aluno, também ele participante neste estudo. Foi a segunda participante a responder à sugestão de se fazer acompanhar de fotografias de “momentos da sua vida”. Parte da primeira entrevista foi norteadada pela seleção de fotografias que retratam momentos captados

⁶³ A escolha do seu pseudónimo assumiu o papel simbólico de homenagem a uma colega de trabalho falecida precocemente.

em família, em comemorações, sobretudo do seu aniversário e quadras festivas, dois eventos a que atribui particular importância, e dos seus gatos que lhe «*fazem muita companhia*». No fim do trabalho de campo a sua vida não sofreu grandes alterações, continua a ocupar o tempo com a manutenção da sua página do Facebook e jogos como “Farmville”⁶⁴, com a hidroterapia e com o namoro.

Aos fins-de-semana participa ativamente, na companhia do namorado, em atividades organizadas pelo clube⁶⁵, que é uma valência da instituição de ensino especial e reabilitação. Estas atividades, de carácter lúdico, podem ser oficinas de expressões, passeios ou viagens de curta duração. Quando tem uma destas saídas costuma pedir autorização à mãe.

Mário

Quando telefonei a Mário, ele mostrou-se muito contente com o convite para participar na investigação. De imediato disse que eu podia combinar com a sua namorada de há cinco anos, Joaquina, porque ela saberia das disponibilidades dele e marcaria comigo. No entanto, a marcação não foi fácil, uma vez que tem a vida muito ocupada entre o trabalho e a escola. Os momentos dos nossos encontros foram “roubados” ao namoro, ou realizados em conjunto com Joaquina.

Mário não sabe ler, escrever nem a sua data de nascimento e revela alguma desorientação temporal. Também afirmou ter 26 anos, quando na verdade tem 29, sendo imediatamente corrigido pela namorada que lhe perguntou «*querias andar para trás?*». Apesar do acumulado insucesso académico, a escola ocupa um lugar central na sua vida, desenvolvendo uma luta imensa, até agora infrutífera, para aprender a ler, a escrever e a compreender o valor do dinheiro. Esta é, de resto, a justificação que ele dá para o facto de ser a mãe a gerir o seu ordenado.

O ordenado corresponde a uma ajuda importante para o rendimento familiar, mas não é ele que gere o seu vencimento. Na verdade, quando precisa de dinheiro para alguma coisa, pede à mãe. Desde há três anos frequenta o ensino recorrente em horário pós-laboral numa escola secundária, com outros adultos. Esta decisão de voltar à escola é muito exigente porque trabalha todo o dia e mora longe do centro da cidade. Entristece-o verificar que o investimento que faz não se traduz em aprendizagens efetivas que possam contribuir para uma vida mais independente.

Andou numa escola do 1º CEB, de onde saiu para um colégio de educação especial porque «*viram como eu não estava a aprender e meteram-me naquela escola*». Mais tarde foi frequentar um curso de reabilitação e gostou muito de jardinagem, até fez um estágio do qual também gostou, mas não o contrataram.

⁶⁴ FarmVille é um jogo *on-line* que simula uma fazenda e todo o trabalho de lavoura e criação de animais, desenvolvido pela produtora Zynga. É disponibilizado como um aplicativo da rede social Facebook e tem como objetivo a evolução dos jogadores como fazendeiros, administrando uma fazenda virtual, cujas atividades incluem a plantação, cultivo e colheita de diversas plantas e árvores e a criação de animais, além da construção de casas, celeiros e outros elementos típicos de uma fazenda.

⁶⁵ O Clube é a designação vulgarmente utilizada pelos participantes para designar uma das valências da instituição, criada com o objetivo de combater a solidão e promover a integração social com atividades e experiências culturais e desportivas aos fins-de-semana. Funciona com atividades ao fim de semana, desenvolvendo um conjunto de atividades recreativas, desportivas, socioculturais e artísticas, dinamizadas, sempre que possível, em parceria com outras associações da região e com o apoio de voluntários.

No início da recolha empírica estava a trabalhar, com um contrato a termo certo, numa empresa de reciclagem, a destruir equipamentos. Terminado o prazo do contrato, acabou por ser despedido. Em situação de desemprego, aguarda com expectativa voltar a frequentar um curso de reabilitação profissional.

Vive com o irmão, dois anos mais novo, e com a mãe. O pai era pescador e já faleceu há alguns anos, assunto que o Mário define como proibido. A mãe trabalha como empregada de limpezas e o irmão está desempregado há cerca de dois anos. Ao fim de semana gosta de sair com a namorada e de ir para o clube. Tem uma página de *Facebook* gerida pela namorada. Apesar de não dominar a leitura ou a escrita, utiliza um código alternativo para comunicar com ela. Liga o *chat* e escreve três asteriscos para lhe mostrar que está tudo bem. Depois aguarda pela resposta da namorada, mesmo sem a conseguir ler, pois se lhe respondeu é sinal de que também está bem.

Aos fins-de-semana participa ativamente, na companhia de Joaquina, em atividades organizadas pelo clube. De todas as atividades oferecidas de carácter lúdico, as suas preferidas são os passeios. Apesar de tomar a decisão de participar sem a autorização da mãe, conta com ela para lhe dar dinheiro para pagar os passeios e poder comer um gelado.

Apesar de ter sido informado da conclusão do trabalho de campo, Mário mantém até hoje por sua iniciativa o contacto telefónico com a investigadora. Com frequência contacta-a para lhe dar conta da sua saúde e do seu desespero por não encontrar emprego.

Ismael

Ismael tem vinte e sete anos. Tem uma doença que lhe afeta o sistema imunológico e recorre mensalmente ao hospital, onde lhe é administrada uma injeção fundamental para que mantenha a sua qualidade de vida. Não obstante a doença, é um atleta. Treina atletismo bissemanalmente e alimenta a esperança de vir a representar Portugal nos Jogos Paralímpicos (Special Olympics). Já participou em várias provas, representando a instituição de educação especial onde realizou boa parte do seu percurso formativo.

Há cerca de seis anos, quando ainda era formando de reabilitação profissional, envolveu-se com outra jovem da instituição. Dessa relação nasceu a filha, agora com seis anos. Após uma curta experiência mal resolvida de vida em comum, pouco tempo depois de a filha nascer o casal separou-se. Por decisão judicial, após avaliação dos dois agregados familiares de origem, a criança foi entregue à responsabilidade da avó paterna, estando assim perto do pai que não é o seu tutor legal.

Neste momento vive com a mãe e a filha, mas alimenta o sonho de encontrar uma companheira e refazer a sua vida na companhia da filha.

A primeira entrevista foi algo desconcertante, uma vez que Ismael optou por recriar a sua história de vida e de forma fantasiosa construiu uma narrativa onde relatou que tinha vivido com o irmão nos Estados Unidos da América, num cenário de festas e adereços a lembrar alguns filmes de Hollywood.

Nesta narrativa atribuí as suas dificuldades escolares, no seu regresso a Portugal, ao facto de ter vivido no estrangeiro e não ter conhecimentos suficientes da língua materna. Foi nos contactos seguintes que foi desconstruindo esta imagem e revelando a sua história de vida.

Os pais separaram-se quando ele era muito novo e perdeu o contacto com o pai. Amiúde vai tendo notícias do seu meio-irmão por parte de pai, esse sim emigrado nos Estados Unidos.

As dificuldades de aprendizagem começaram logo nos primeiros anos e passou a ser acompanhado por professores de apoio. O seu percurso escolar foi marcado por retenções e, ao fim de dez anos, sai da escola quando completa os dezasseis anos com certificação de 2º CEB. Depois da escola frequentou um curso de formação profissional do IEPF «*de soldadura*», mas não se adaptou e acabou por desistir. No decurso desta experiência é feita a proposta para integrar o curso de reabilitação profissional. É neste contexto que realiza formação nas áreas de jardinagem, hotelaria e serralharia e tem oportunidade de experimentar o contexto real de trabalho, experiência que corre mal.

Acaba por ser contratado pela mãe para desempenhar funções de empregado de balcão num estabelecimento que esta geria. Este projeto acabou por não ser lucrativo e ao fim de três anos a mãe acaba por o despedir.

Ismael terminou a sua formação no CNO e está muito feliz porque foi certificado com o 9º ano e espera ver concretizada a possibilidade sugerida pelo Centro de Emprego de ir fazer um curso de formação profissional na área de hotelaria e empregado de balcão. Neste momento, o que mais deseja é ter uma ocupação e ganhar dinheiro para deixar de ouvir a mãe «*sempre a martelar no mesmo: — Arranja trabalho! Eh... Eu tou sempre a ouvir isso. Ela [mãe] pensa que sou eu que não quero, mas eu quero arranjar trabalho. Já lhe expliquei, mas ela não percebe nada. Tá sempre a mandar vir. Depois ando, entro em parafuso*».

Sente-se isolado e com a sua liberdade condicionada pela responsabilidade de cumprir as instruções maternas para a realização das tarefas domésticas e cuidados da filha e por não ter dinheiro para poder sair e fazer as coisas que gosta.

Ricardo

Ricardo tem trinta e quatro anos e pertence a uma fratria de dez irmãos composta por oito rapazes e duas raparigas. Alguns irmãos já faleceram e neste momento restam cinco que, com exceção dele e de outra «*irmã casada*» e com vida familiar «*organizada*», vivem com dificuldades e dependem de pensões sociais para sobreviver. Outros dois irmãos, mais novos, tiveram igualmente um percurso na mesma instituição de educação especial.

Ricardo pouco sabe da escolaridade dos pais, mas desconfia que «*não deviam saber muito*». O pai vendeu gelados na praia e a mãe, já falecida, trabalhou numa fábrica de peixe. Apesar de ambos trabalharem, viviam pobres e com muita dificuldade, aspeto que deixou «*recordações muito tristes*» da primeira infância onde se lembra de ter passado por muitas dificuldades: «*passei fome, pedi esmola,*

pedi muita esmola. Ninguém mandava-me, mas como faltava tanta coisa eu agarrava em mim e ia pedir esmola e depois com o dinheiro que me davam ia comprar coisas. (...) Ia à mercearia e comprava pão, comprava essas coisinhas para não levar o dinheiro lá para casa. Se eu levasse roubavam-me, pronto!».

Tinha quase dez anos quando um casal, a quem trata por padrinhos, se interessou e o acolheu progressivamente, como relata: *«Aos poucos comecei a ficar lá, a comer lá, a tomar banho lá. Eles já tinham filhos, a Cristiana e o Luís, mais velhos. Comecei a ficar, a ficar, a ficar, até que fiquei lá a viver».* O pai nunca aceitou muito bem esta situação e foi a intervenção das assistentes sociais que determinou que *«tinha que ir passar o fim-de-semana a minha casa».* Este casal nunca o adotou formalmente, *«não tinha idade para isso, não ahhh... prontos, gostaram de mim. No papel é que não é!».* Nesta família Ricardo encontrou, finalmente, um lar como nunca tinha conhecido. Lembra-se que enquanto a mãe foi viva, apesar da pobreza, *«ainda havia algum conforto»* que se perdeu *«já lá vão uns doze anos»* porque o pai, de quem guarda grande revolta, *«nunca quis saber».*

Durante os vinte e quatro anos que viveu com esta família, a sua vida mudou radicalmente. Passou a ter mais apoio nas tarefas escolares, apesar de revelar, desde cedo, muitas dificuldades de aprendizagem. Com doze anos é encaminhado para uma instituição de educação especial e tem oportunidade de voltar à escola à noite, para completar o 9º ano⁶⁶, ao mesmo tempo que frequentava um curso de reabilitação profissional na área de hotelaria e ia tendo algumas experiências de estágio profissional. Trabalhou em vários restaurantes e agora, após uma situação de desemprego, está a desempenhar tarefas de manutenção numa Junta de Freguesia, no âmbito de um POC⁶⁷.

Com a morte da mãe e a doença do pai, por ser o irmão mais funcional, assume a tarefa de gerir os rendimentos dos irmãos e de os auxiliar na gestão doméstica.

Há *«quatro ou cinco anos»* saiu de casa para viver com um companheiro quinze anos mais velho. Este é, ainda hoje, um segredo que guarda de toda a sua rede social, com exceção dos seus padrinhos que sabem, mas, sobretudo o padrinho, não compreende e não falam sobre o assunto. Como relata: *«Toda a gente pensa que eu estou a morar na casa da Mila e do senhor António. Por isso é que às vezes no domingo eu vou com eles almoçar com a família, a Mila pede para elas [família] não falarem e não começarem a fazer perguntas, cada vez que há uma coisa reunida ela gosta da minha presença».* O segredo estende-se ao irmão e aos amigos que conserva do tempo do curso de reabilitação.

Esta relação, que considera *«um sonho»*, surge na sequência de uma longa batalha consigo próprio para contrariar e, finalmente, aceitar a orientação sexual, como expressa no seu relato: *«Sentia-me um bocadinho, como é que hei-de dizer, olha... uma palavra muito parva, NOJENTO! Pode ser muito difícil*

⁶⁶ Curso de currículo alternativo, ao abrigo do Despacho n. 22/SEEI/96. Este curso decorreu numa escola secundária da cidade, em parceria com a instituição promotora de cursos de reabilitação profissional.

⁶⁷ O Plano Ocupacional de Emprego (POC) visa ocupar o tempo livre das pessoas desempregadas, evitando a perda de competências sociais e profissionais. “O papel dos programas ocupacionais no conjunto das actividades da política de emprego, é a ocupação socialmente útil de pessoas desocupadas enquanto não lhes surgirem alternativas de trabalho, subordinado ou autónomo, ou de formação profissional, garantindo-lhes um rendimento de subsistência e mantendo-as em contacto com outros trabalhadores e outras actividades, evitando, assim, o seu isolamento e combatendo a tendência para a desmotivação e marginalização” (Portaria n.º192/96, de 30 de Maio).

de dizer, mas era como me sentia... agora não, eu aceitei a minha maneira de ser. Eu cobrava-me a mim próprio, era tudo só para mim e... eu achava que fazia tudo para ninguém perceber-me».

O interesse para participar neste estudo foi imediato, apesar de clarificar que alguns assuntos são proibidos. No decurso do trabalho de campo fez questão de me apresentar o seu companheiro Francisco.

Maria

Maria tem trinta e três anos e é a mais velha de duas filhas. O pai é pedreiro e a mãe cozinheira, até recentemente ter deixado de trabalhar, em virtude de um acidente de trabalho. De acordo com as suas informações, ambos os progenitores completaram a quarta classe.

Quando nasceu, os pais, sem possibilidade de viverem de forma independente, viviam com os avós paternos, até que um dia o avô *«que gostava assim muito de beber»* e que não tinha paciência para crianças, pô-la na rua. Foi acolhida pelos avós maternos que viviam numa *«casinha, aquilo são umas casas pobres, tinha uma salinha e tinha um quarto»*. Sem dimensão para acolher toda a família, os pais continuaram a viver com o avô paterno e Maria ficou a viver *«com esses avós até aos catorze anos»*, onde *«dormia num divã na sala»*, mas também onde não lhe faltava carinho. Apesar de não viver com os pais, reforça que *«estava sempre em contacto»*. Completados os catorze anos, *«já uma mulherzinha»*, mudou-se para casa dos pais por falta de condições na casa dos avós.

A mãe tentou que frequentasse um jardim-de-infância, mas como *«chorava muito (...) porque estava habituada a tar com a avó»*, acabou por desistir. Frequentou a primária onde revela ter aprendido *«com muita facilidade»*, até as dificuldades começarem a surgir no *«ciclo»*⁶⁸ e no oitavo ano. Como *«as queixas de não conseguir aprender»* eram persistentes, a mãe, que soube dos cursos do Centro de Reabilitação Profissional (CRP) pela comadre que também lá tinha a filha⁶⁹, decidiu que devia sair da escola e frequentar um curso destes. Foi assim que aos *«dezassete ou com dezasseis»* entrou para a instituição de apoio a pessoas com deficiência intelectual, para frequentar o curso de formação profissional de hotelaria, no âmbito da reabilitação profissional. Ao mesmo tempo conclui o 9º ano numa escola secundária em regime noturno⁷⁰ e confessa que esta *«foi uma boa oportunidade»* de que guarda *«as melhores recordações»* que tem da escola. Ainda frequenta, durante dois anos, o ensino recorrente secundário, mas acaba por desistir por *«não conseguir conciliar o estudo com o trabalho»*.

Na formação profissional aprende, *«na parte da cozinha»*, a preparar *«coisas de comer»* e limpezas e, ao fim de dois anos, tem oportunidade de fazer estágio num infantário e depois numa pizaria. Este último estágio é tão bem-sucedido que acaba por ser contratada. Ao fim de três anos considera que o trabalho já não é gratificante, pela exigência física e, sobretudo, pelo estatuto de “deficiência” associado

⁶⁸ Referência ao 2º ciclo do Ensino Básico.

⁶⁹ Referência à Morena, também participante neste estudo e prima da Maria.

⁷⁰ Curso de currículo alternativo, ao abrigo do Despacho n. 22/SEEI/96. Este curso decorreu numa escola secundária da cidade, em parceria com a instituição promotora de cursos de reabilitação profissional.

ao seu percurso. Toma, então, a decisão «*sozinha*» de arriscar e experimentar outros trabalhos numa tentativa de se desligar da reabilitação profissional. Relata que contou com o apoio da família em todas as decisões.

É assim que trabalha no refeitório de um infantário e, já depois na situação de desemprego, é enviada pelo Centro de Emprego para ir trabalhar no hospital. Refere que esta experiência foi muito importante e que ficou com muita pena quando acabou, ao fim de seis meses. Passa um ano em casa, em situação de desemprego, época em que até se arrependeu «*um bocadinho*» de ter saído da pizaria. A situação volta a inverter-se quando soube, por um familiar, que o hospital estava de novo a recrutar trabalhadores. Com a ajuda da prima Morena elaborou o currículo e, como tinha boas referências da experiência anterior, acabou por ser contratada «*já lá vão sete anos*».

À data da conclusão do trabalho de campo, vive com os pais, já que a irmã constituiu família e saiu de casa, mas alimenta a esperança de vir a encontrar um «*rapaz*» que a faça feliz e com quem venha a casar. Namorou durante alguns anos com Ricardo⁷¹ mas terminaram a relação e agora são só amigos. Maria parece nunca ter suspeitado da orientação homossexual de Ricardo. Ainda hoje se encontram amiúde para «*pôr a conversa em dia*» e os assuntos relacionados com a vida íntima deste nunca são abordados.

Ascender à função de administrativa, na mesma instituição onde trabalha, e ser mãe são outros sonhos que acalenta.

João

João é talvez o participante que eu menos conhecia, na medida em que nunca foi meu aluno e quando frequentou o curso de reabilitação profissional eu já não era docente a tempo inteiro na instituição. Quando comecei a projetar o trabalho de campo encontrei-o por acaso e perguntei-lhe se estaria disponível para participar na investigação. De imediato aceitou o convite, acrescentando que eu podia passar nessa mesma noite pela capela onde iriam velar a mãe que tinha falecido. Foi constrangedor pois desconhecia o sucedido quando o abordei. Expliquei-lhe que ainda estava a preparar a entrevista e que ficava muito agradecida por ele querer participar e combinámos que quando começasse a investigação logo o contataria.

Fez questão de me dar o número de telefone. Logo no primeiro encontro a simpatia revelou-se em poucos minutos de conversa; no entanto, quando sozinho, a conversa foi sempre pouco expansiva e difícil de alimentar, obrigando-me a introduzir os temas de forma mais dirigida, já que raros foram os momentos em que falou por sua iniciativa.

A espontaneidade pode ser observada noutros momentos, na presença de outros, nomeadamente de Luísa, com quem namorava na altura do trabalho de campo.

⁷¹ Também participante neste estudo.

Filho de pais cabo-verdianos nasceu em Portugal e, apesar de ter uma família numerosa, com sete irmãos mais velhos, João só mantém contacto mais estreito com uma das irmãs que vive na Suíça. O pai foi pedreiro e a mãe trabalhava na limpeza de um museu, com contratos temporários «*de renovações*». Curiosamente, quando o questionei sobre a escolaridade dos pais, referiu-me que «*foi a das tabuadas*», para se referir à quarta classe. Órfão de pai há alguns anos, após o recente falecimento da mãe mora sozinho numa casa de arrendamento social. Apesar de contar que a mãe, sabendo-se muito doente, o procurou «*preparar*» para a vida independente, sente que esta é uma tarefa para a qual ainda não está preparado. Sabe apenas que não quer ninguém lá em casa a dar ordens e a dizer-lhe «*faz isto, faz aquilo!*».

Tem vinte e sete anos e trabalha num centro de jardinagem, o seu primeiro e, até agora, único emprego. No momento em que decorreu a entrevista, vivia apenas do seu salário.

Entrou na escola com seis anos e a sua experiência académica foi penosa. Revela não se ter sentido «*bem-vindo*» e ter sido alvo de duplo estigma: deficiência, em consequência da dificuldade em aprender, e cor da pele. A sua vida escolar só se tornou «*mais fácil*» quando, no segundo ciclo, participa num projeto de inclusão⁷² e tem a oportunidade de conhecer outros colegas com características semelhantes, ainda hoje seus «*amigos*», com quem «*já fazia coisas e passeava pela escola toda*». É neste contexto, ao abrigo das medidas de apoio aos alunos com NEE, que obtém a certificação de 9º ano.

Concluída a escolaridade obrigatória, entra no sistema de reabilitação profissional e durante «*prai quatro anos*» frequenta a formação profissional e descobre jeito e vocação para jardinagem. Há cerca de oito anos, após o estágio, a empresa também gosta do seu trabalho e contrata-o. No ano em que decorre o trabalho de campo, João queixa-se que a empresa está a entrar em processo de falência e acaba mesmo por demitir todos os trabalhadores, encontrando-se neste momento em situação de desemprego e desesperado, com dificuldade em «*pagar as contas*». Recorre à instituição para solicitar apoio e orientação neste processo.

Durante os últimos seis meses do trabalho de campo reatou o namoro intermitente que mantém com Luísa, mas não sabe «*se é com ela que quer ficar*».

Alimenta o sonho, que cada vez considera mais difícil de alcançar, de viajar até à ilha do Sal, terra dos seus pais e «*construir família, ter uma mulher e dois ou um filho*». João fez questão de me confidenciar que gostou de participar neste trabalho, tanto mais que nunca tinha sido «*sujeito a fazer entrevistas*», nem pensou que a sua vida «*interessasse para a Universidade*».

⁷² Este projeto resultou do estabelecimento de uma parceria entre a instituição de ensino especial e uma escola básica de 2º e 3º CEB.

Luís

Conheci Luís quando entrou no Centro de Reabilitação Profissional, no final de 1996. São várias as referências no caderno “Memórias de bordo” que dão conta da sua obstinação em achar que aquele não era o seu lugar. E, de facto, a sua passagem pela reabilitação profissional não durou muito tempo. Depois de uma experiência de formação no curso de carpintaria, fez um estágio como ajudante de motorista, acabando por ficar contratado, sem termo, ao fim de pouco tempo.

Após a entrada no mercado de trabalho afastou-se voluntária e intencionalmente da instituição, cuja recordação representa um fardo na sua vida, associado ao confronto com a classificação numa categoria estigmatizante que rejeita. Amiúde, apenas mantém contato com o técnico de acompanhamento à empresa, quando este realiza as deslocações de monitorização.

Apesar de ter comprado um apartamento, ainda hoje vive na casa dos progenitores, ambos com baixa escolaridade e reformados de serviços pouco especializados.

Luís atingiu uma escolaridade muito superior à dos seus pais, o mais escolarizado dos quais completou a «4ª classe». Com uma trajetória marcada por retenções, só no final do 2º CEB é que passou a beneficiar de medidas especiais, como o apoio de um «professor de educação especial e não fazia as disciplinas todas. Dividia os anos.». Considera que estas «dificuldades de aprendizagem» foram «uma fase», relacionada com o facto de ter começado «a falar um bocadinho tarde» e ter sido «operado à garganta». Ainda hoje a gaguez⁷³ atrapalha o seu discurso, não o impedindo, no entanto, de ser muito minucioso nas suas descrições.

Não voltou a estudar, embora valorize muito o conhecimento, porque o trabalho o cansa e por «medo de arriscar» porque considera que lhe falta «autoconfiança». No momento da primeira entrevista tinha contratado recentemente um serviço de televisão por cabo e revelava desta forma o fascínio com a oferta informativa dos canais História, National Geographic e Odisseia: «nem apetece deixar de ver, é como se fossemos cegos e de repente começássemos a ver, porque é muita informação... o mundo tem tanto para sabermos».

Declara não gostar do trabalho, que considera duro e pouco desafiante, mas que «aguenta» por falta de outras oportunidades e porque precisa do dinheiro, afirmando que à primeira oportunidade sai e «parte para outra».

A sua revolta com o trabalho acentuou-se com a frustração de ter investido no seu grande sonho de obter a carta de condução, alimentando a expectativa de poder ser promovido à função de motorista. Aspirações frustradas, uma vez que o seu patrão não equaciona esta possibilidade com o argumento de que ele «veio de lá [centro de reabilitação]» e por isso temerá limitações e fragilidades não compatíveis com a responsabilidade de conduzir as carrinhas da empresa.

⁷³ A gaguez é uma perturbação da fluência do discurso em que se verificam bloqueios, repetições e prolongamentos de sons. Pode ser acompanhada de movimentos faciais e ou corporais. No caso do Luís são visíveis piscadelas de olhos quando procura pronunciar algumas palavras. Cf. <http://www.gaguez-apg> [consultado em abril de 2013]

Para além da promoção profissional, a promoção social por ter tirado a carta e comprado um carro, em que se desloca de casa para o trabalho, serve-lhe quase como meio de prova aos outros do seu potencial, como mostra o seu desabafo «*agora aquela gente [vizinhos] que diziam que eu... coitadinho... Agora é que dá para ver quem sou*».

A amargura em que vive, preso entre um emprego que lhe lembra uma condição que rejeita e a necessidade de trabalhar e o sentimento de discriminação por se sentir desvalorizado pelos outros, redundam numa vida social reduzida à família próxima e ao único amigo, seu vizinho com quem não se encontra tantas vezes como gostaria porque «*ele tem lá a vida dele e namorada*». Sem namorada considera que não há motivo para acompanhar socialmente este amigo.

Com o salário, gere os seus gastos pessoais e comprou um apartamento, porque «*não se sabe as voltas que a vida dá*». A casa que comprou como investimento, acabou por ser «*uma tábua de salvação*» para a irmã e sobrinhos após um divórcio litigioso que deixou dívidas e marcou a economia de toda a família.

Num futuro próximo, não equaciona viver sozinho porque isso implicaria maior solidão e «*saber e fazer muitas coisas sozinho*» e «*muitas responsabilidades*», exigências para as quais afirma não estar preparado.

Luís foi o participante que revelou maior fascínio por participar num trabalho de investigação para uma universidade e foi também o que revelou maior interesse e curiosidade com o produto final. O pseudónimo escolhido representa uma homenagem que quis fazer a um dos seus avós.

Carlos

À data do trabalho de campo, Carlos com vinte e cinco anos, vive numa aldeia próxima da cidade, com a avó materna. Tem um irmão mais velho «*da parte da mãe*» e uma irmã, oito anos mais nova, fruto de um novo casamento da mãe. A irmã vive com a mãe e o seu padrasto, a quem chama pai, porque era muito pequeno quando a mãe casou.

Conheceu o pai biológico quando tinha treze anos e se encontrava internado após «*uma grande convulsão e paragem cardíaca*» e não voltou a vê-lo. Por sua iniciativa e à revelia do desejo materno, mantém contacto com as tias e avó paternas.

Entrou no 1º ano de escolaridade com seis anos, mas as dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita que apresenta como «*dislexia*», levaram a que fosse encaminhado para um colégio de ensino especial, que frequentou «*durante cinco anos*». Conta que este foi um período difícil na sua vida porque esta instituição «*tinha deficientes mesmo profundos*» e, ao contrário das expectativas, hoje considera que não investiram de forma rigorosa na sua aprendizagem. Cansado de «*ver os anos que iam correndo*» sem sentir «*puxarem*» por ele e revoltado com a forma como via as outras crianças serem tratadas, com quinze anos, toma a decisão de enfrentar a mãe e comunicar a sua decisão de abandonar

o colégio. De acordo com o seu relato, a passagem pelo colégio de ensino especial não lhe conferiu qualquer diploma de escolaridade, não sabendo, portanto, as habilitações académicas que tem.

Após o abandono do colégio, começa a dedicar-se a biscates na vizinhança para ganhar algum dinheiro. Afirma que não ganhava muito dinheiro, mas que os «*vizinhos achavam graça, tão pequeno a fazer trabalhos como se fosse uma pessoa adulta*».

Por essa altura, vivia com o padrasto, carpinteiro de profissão e «*sem emprego fixo*» e com a mãe reformada por invalidez da profissão de cozinheira. Em situação económica frágil, é a «*assistente social*» que o encaminha para a oferta formativa da reabilitação profissional.

Frequentou o curso de jardinagem que, com pragmatismo, considera ter sido uma «*oportunidade*» que agarrou. Ao fim de um ano, «*porque já tinha alguma informação do mundo do trabalho*» foi fazer «*um estágio*» numa empresa de pintura na área da construção civil. A integração correu tão bem que, um ano mais tarde, acabaram por lhe fazer um contrato sem termo.

Desde 2007 nesta empresa, afirma que o patrão «*tem muita confiança*» no seu trabalho, dando-lhe «*carta-branca para comandar as pinturas*».

Paralelamente, foi sempre fazendo «*trabalhos por fora*» de pintura e reparações, tendo cada vez mais clientes. Conta que mantém a sua contabilidade muito organizada e ter sido com o produto dos biscates que conseguiu investir no seu grande sonho de tirar a carta de condução. Se a condução foi relativamente fácil, o desafio de passar no exame de Código da Estrada, só superado à quarta tentativa, consistiu em uma tarefa de elevada dificuldade pelo desfasamento entre a sua competência de leitura e a exigência do exame escrito.

Umas das razões que o fez sair de casa foi não se sentir apoiado nos seus projetos para o futuro, nomeadamente não poder gerir o seu salário, entregue aos pais. No momento da entrevista, encontra-se a tentar resolver um conjunto de dívidas à segurança social e fisco, responsabilizando as ações dos seus pais pelas mesmas uma vez que, terão continuado a receber e a gastar, sem o seu consentimento, a pensão de deficiência. Esta terá continuado a ser paga inadvertidamente pelos serviços da segurança social, mesmo após a contratação de Carlos.

Comprar a casa onde vive a avó e «*construir uma família*» com a sua namorada, desde há sete anos, são os seus projetos para o futuro próximo. O seu desejo é lutar para ter uma vida melhor do que a dos seus pais.

Morena

Morena tem quarenta e um anos e lembra-se, desde sempre, de «*ter problemas da fala*» o que fez com que vivesse alguns constrangimentos na escola e na vida social porque «*tinha vergonha de falar e participar*». Na altura em que frequentou a escola, não havia apoios específicos disponibilizados para as dificuldades de aprendizagem e, não realizando as aprendizagens ao ritmo expectável para a sua idade cronológica, o percurso escolar acabou por ficar marcado por inúmeras repetições de ano.

Com cerca de dezassete anos saiu da escola sem completar o sétimo ano. Mais tarde, regressou à escola, enquadrada num projeto de parceria entre a escola secundária e o centro de reabilitação profissional. Completa o nono ano e prossegue um longo percurso para realização do ensino secundário via ensino recorrente no sistema de ensino por unidades capitalizáveis. Acabou por desistir «porque era difícil» e não conseguiu terminar o secundário. Recentemente, através do Programa Novas Oportunidades, concluiu o décimo segundo ano.

A sua aproximação à reabilitação profissional aconteceu por sugestão de uma amiga. Esta sugestão pareceu-lhe adequada, dado o grau de exigência dos cursos de formação profissional do «*Instituto de Emprego*». A sua passagem pelo centro de formação profissional foi breve. Durante um ano frequentou o curso de cozinha, área para a qual não tinha muita motivação. Um ano mais tarde iniciou «*um estágio num escritório de contabilidade*», vendo o seu desempenho recompensado com um contrato sem termo, ao fim de um ano. Foi nessa empresa que trabalhou cerca de catorze anos com quatro colegas mais velhos, todos do sexo masculino. Relata que sempre estabeleceu uma boa relação de trabalho. Paulatinamente estes colegas foram saindo da empresa, por mobilidade de emprego ou aposentação, até que ultimamente ganhou o estatuto de funcionária mais antiga.

Com o seu salário, tentou tirar a carta de condução e durante algum tempo ainda frequentou as aulas de código. Abandonou este projeto quando tomou a decisão de comprar uma casa, com recurso ao crédito à habitação. Na época, sem qualquer relação estável que lhe desse confiança para se autonomizar, os pais decidiram mudar-se para sua casa. Esta decisão, apresentada como temporária, permitia-lhes poupar algum dinheiro e, simultaneamente, ajudar a filha no processo de transição para a sua vida independente. Contrariamente ao projeto inicial, a situação acabou por se eternizar.

À data da primeira entrevista, a empresa tinha falido há cerca de dois anos e Morena acabou desempregada. Depois de muito solicitar junto do patrão, figura anteriormente da máxima confiança assumindo mesmo o papel de fiador na aquisição da sua casa, acabou por conseguir uma carta de despedimento e um acordo para pagamento da indemnização que lhe era devida. Este acordo foi cumprido durante alguns meses, mas as transferências foram interrompidas, alegadamente, por falta de dinheiro do ex-patrão.

É utilizadora regular da internet, o que lhe permite ter acesso às edições online das revistas, jornais e estações de televisão e constitui um precioso recurso para procurar soluções para problemas que lhe vão surgindo. Cansada de não conseguir encontrar um namorado foi através de um sítio na internet de Promoção de Encontros que conheceu o companheiro, um «*informático*» de um serviço público e pai da sua filha.

Esta relação acabou por evoluir e quando o casal tomou a decisão de serem pais foram informados que tinham uma situação clínica que a impedia de engravidar. De novo a internet constitui parte da

solução porque foi através de pesquisas na internet que encontraram a clínica onde fizeram todo o tratamento de fertilidade que culminou «*felizmente*» na gravidez.

Nesta fase da sua vida, a três meses de ser mãe, todas os seus projetos de futuro estão orientados para a experiência de maternidade. Deseja conseguir um emprego e alimenta o sonho de os seus pais regressarem à sua casa, deixando mais espaço e privacidade para ela e para o seu companheiro.

Luísa

Luísa tem vinte e cinco anos e pertence a uma família numerosa, sendo uma de oito irmãos. Nenhum dos progenitores tem escolaridade, apesar de referir que o pai sabe ler e escrever qualquer coisa, enquanto «*a mãe nunca foi à escola*». O pai está reformado «*há algum tempo*» do trabalho de operar máquinas agrícolas. A mãe fazia uns trabalhos «*por fora*», mas já há algum tempo que, por motivos de saúde, não trabalha.

Luísa apresenta ambos os progenitores como alcoólicos, aspeto que marcou a sua vida, nomeadamente alguma violência física infligida pela mãe, como atesta o seu relato: «*a minha mãe bebe pa caraças e fica assim mais má e essas coisas, por causa do vinho. Uma vez a minha mãe deixou-me marcada e bem marcada por causa... Ela nem um garrafão pra ela chega. Bebe muito!*».

Com exceção de Luísa, nenhum dos irmãos estudou para além do quinto ano e uma das irmãs mais velhas também frequentou um curso de reabilitação profissional, tendo acabado por desistir.

O percurso escolar fica marcado pelo encaminhamento para uma instituição de educação especial no terceiro ano de escolaridade e, ainda hoje, não percebe bem os motivos, porque na sua perspetiva tem «*um problema na fala*» que a faz dizer «*às vezes as coisas ao contrário*», mas não se considera uma pessoa com deficiência e até estranha a razão pela qual está isenta do pagamento das taxas moderadoras⁷⁴.

Foi através de uma parceria entre a instituição de educação especial e uma escola do segundo e terceiro ciclo que frequentou o oitavo ano. O diploma do nono ano só foi conquistado mais tarde, ao abrigo de uma parceria entre o centro de reabilitação profissional e o CNO, já numa condição de trabalhadora estudante.

No curso de reabilitação profissional fez formação na área de hotelaria, nomeadamente cozinha e limpeza. Esta experiência é relatada como muito gratificante, reconhecendo que foram as aprendizagens feitas nesta formação que contribuíram para o bom desempenho no estágio e respetiva contratação numa unidade hoteleira, primeiro como ajudante de copa e, mais tarde, como ajudante de cozinha.

⁷⁴ O acesso às prestações de saúde no âmbito do Serviço Nacional de Saúde implica o pagamento de taxas moderadoras podendo estar isento do pagamento das referidas taxas, desde que a sua situação se enquadre num dos seguintes grupos (...) c) Os beneficiários de abono complementar a crianças e jovens deficientes (Decreto-Lei nº173/2003, de 1 de Agosto. Art.º 2 alínea c).

Do seu percurso na formação profissional recorda, em tom crítico, a infantilização que sentiu na forma como foi tratada por alguns técnicos e revolta-se com a forma com que alguns deles procuram fazer ingerências na sua vida.

Em virtude do seu trabalho e das condições familiares, nomeadamente a distância casa-emprego e a falta de transportes, foi convidada a morar num «*quartinho*» do hotel, onde trabalhou oito anos.

Considera que o salário mudou a sua vida porque «*podia ter as coisas que nunca tinha tido*» e contribuir para ajudar em casa. Fez obras na casa dos pais, ajudou o sobrinho e comprou «*muitas coisas para a família*».

Foi despedida quatro meses antes da entrevista, por motivos relacionados com a redução de pessoal e má situação financeira da empresa.

Perder o trabalho significou, por arrasto, perder a sua independência não só económica, mas também habitacional. Sem emprego e sem casa mora com uma irmã que padece de um problema grave de saúde, assumindo o papel de cuidadora da irmã. Uma das suas características é a generosidade com que ocorre a ajudar as pessoas que gosta e sente que precisam do seu apoio.

Durante o período em que decorreu o trabalho de campo, recebia o subsídio de desemprego e o seu contributo para ajudar a família era mais reduzido. Gosta de ler e ouvir música e num dos encontros do trabalho de campo, pediu-me para passearmos num hipermercado onde acabou por comprar um CD de música e um livro sobre a biografia de Angélico, um cantor e ator recentemente falecido em condições trágicas.

Num dos nossos encontros apareceu com João porque o estava a ajudar a resolver os assuntos com o desemprego, convicta de que a sua experiência e desenvoltura o podem ajudar.

Aníbal

Aníbal tem trinta e oito anos e nasceu em Cabo Verde, de onde regressou com cerca de dois anos.

É o mais novo de uma fratria de três irmãos e, tal como os seus irmãos mais velhos, mora com os seus pais num Bairro Social. A mãe é «*há muitos anos, empregada doméstica*» e o pai encontra-se reformado, depois de uma vida profissional de estivador.

Afirma não se lembrar de muita coisa do seu passado e também não consegue situar o relato da sua vida no tempo e no espaço.

Completo a «*quarta classe*» na mesma escola que frequentou dos seis aos quinze anos, concluindo o quarto ano em nove anos. Recorda que a escola primária «*foi difícil, foi muito difícil*» desde o início porque desde o início sentiu «*dificuldades em aprender*» e não tinha qualquer apoio individual ou «*alguém que explicasse porque é que não aprendia*».

Atingida a idade da escolaridade obrigatória, sem outra solução, ficou em casa até completar dezanove anos, altura em que entra na formação profissional do sistema de reabilitação. Nos dois anos de formação, conta ter optado pelo curso de carpintaria. Escolha que «*correu bem*», tendo realizado um

estágio profissional numa carpintaria. Pouco tempo depois, com vinte e um anos de idade, assinou o contrato de trabalho. Foi nesta empresa que trabalhou durante quinze anos com «*contrato efetivo de aprendiz de planador*» e onde fez «*grandes amigos*».

Não obstante nunca lhe ter ocorrido que este emprego não «*ia ser para sempre*», a empresa acabou por falir e Aníbal ficou desempregado. É na condição de desempregado que acompanhava a mãe, várias vezes, ao Centro de Emprego «*para ver se havia alguma coisa*». Afirma que a falta de oportunidades o fez regressar ao Centro de Reabilitação Profissional. Foi assim que fez estágios de formação numa cooperativa, como «*repositor*», numa Junta de Freguesia com a função de jardinagem e num hipermercado, a «*fazer reciclagens de plástico e esferovite e papelão*». No momento da entrevista, conta estar à espera de uma vaga «*na empresa de emprego protegido em jardinagem*».

Da sua longa carreira de trabalhador o que mais valoriza é o facto de o trabalho lhe permitir romper com o aborrecimento de estar em casa. Não se lembra do valor do seu ordenado, mas sabe que «*ia para o banco*» e era gerido pela mãe. Nunca experimentou utilizar o cartão multibanco, da sua conta ordenado, com o argumento materno que «*era muito difícil*» e «*perigoso*».

Ter um emprego não mudou muito a sua vida, na medida em que, ao contrário dos seus irmãos que «*fazem a sua vida*», continua a viver sob as regras impostas pelos pais. Sem oportunidade de experimentar tomar decisões, conta que nunca contribuiu para a decoração do seu quarto e que até os dois pósteres de automóveis que decoram a parede foram escolhidos pelo pai e irmão. Sem autorização para sair sem ser para o trabalho, a sua liberdade é bastante limitada e controlada. A sua autodeterminação parece reduzida à seleção televisiva, afirmando que gosta de «*escolher os desenhos animados e a música na televisão*». Excecionalmente está autorizado a acompanhar o seu irmão ao cinema, mas declara nunca ser ele a escolher os filmes.

O seu universo social circunscreve-se à família que se esforça por o proteger de todas as situações que possam envolver alguma liberdade e acarretar riscos. A frequentar o curso de formação ou em situação de emprego diz ter feito «*grandes amigos*» que não volta a encontrar, finda a experiência.

É para contrariar a solidão, do muito tempo que passa em casa, que se dedica a paciências, palavras cruzadas e sopas de letras. Durante o trabalho de campo fez-se sempre acompanhar da Revista Cruzadex⁷⁵, que diz ser a sua preferida e fazer-lhe companhia no autocarro.

Muito em segredo, porque não tem coragem de contar aos pais, alimenta o sonho de um dia «*tirar o nono ano de escolaridade para tirar a carta de condução, (...) ter um bom emprego, trabalhar, para ganhar dinheiro para comprar um apartamento (...), casar, ter uma filha e um carro*».

⁷⁵ Publicação impressa que se dedica exclusivamente a passatempos como palavras cruzadas e sopa de letras.

Rafael

Os pais de Rafael, ambos com idade próxima dos setenta anos, encontram-se reformados. A mãe «*não sabe ler nem escrever*» e sempre trabalhou «*em limpezas nas casas como mulher-a-dias*». O pai completou a «*quarta classe*» e trabalhou toda a vida «*na Câmara a fazer limpezas*».

À data da entrevista, Rafael, com trinta e dois anos, continua a morar com a mãe e dois irmãos mais velhos, com trinta e seis e quarenta e sete anos, respetivamente. O irmão mais velho vive acamado em virtude das deficiências profundas e o mais novo é toxicodependente e nas palavras de Rafael «*foi drogas e álcool toda a vida dele. Não é em drogas é em bebida, pois [quando] não é uma coisa é outra*».

A separação dos pais aconteceu quando Rafael ainda era «*bem novo*», após vários anos de conflito e violência exercida sobre a mãe e filhos. Após a separação, o pai mudou-se para outro concelho e deixou de fazer parte das suas vidas. Aspeto que só há pouco anos se inverteu quando, após um problema de saúde que o obrigou a permanecer internado, o Rafael se reaproximou para tomar «*conta da saúde*» do pai.

Após o abandono da figura paterna, a mãe confrontada com as dificuldades decorrentes de gerir as dependências dos filhos mais velhos, passou a depositar-lhe responsabilidade até acabar por assumir, precocemente, a figura de autoridade. É assim que desde cedo se encarrega da proteção da figura materna relativamente às investidas do filho toxicodependente, obrigando-se ao exercício da força para manter longe e, sempre que necessário, expulsar o irmão mais novo de casa.

Frequentou o jardim-de-infância e entrou na escola primária com seis anos. Atribui às dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita a causa de «*ficar sempre para trás*», fazendo com que fosse «*mal tratado*» e ignorado, pelos professores e colegas da escola. Com onze anos e sem concluir o primeiro ciclo, «*de um dia pró outro*» foi encaminhado para «*uma escola especial*», onde ficou «*até ter idade de ir para a reabilitação [profissional]*».

Mais tarde, ao abrigo de um programa de parceria do centro de reabilitação profissional, em horário pós-laboral, completa o 1º ciclo na modalidade de alfabetização, e, mais tarde, o sexto ano. Ainda frequentou o sétimo ano numa escola secundária, mas o peso das horas de trabalho, acrescido das viagens de comboio diárias, para percorrer os quinze quilómetros entre a casa e o trabalho, levaram-no a abandonar esse desafio.

No curso de reabilitação profissional elege a área de formação em serralharia, mas acaba por ir fazer um estágio na função de paquete, numa unidade hoteleira. Com apenas dezassete anos assina o seu primeiro contrato temporário e, de acordo com o seu relato, após alguma reivindicação sustentada no seu bom desempenho, acabou por conquistar um contrato sem termo. Quando a função de paquete deixou de ser necessária, agarrou o desafio do «*patrão*» e começou a fazer pequenas reparações que evoluíram para obras de alguma monta. Hoje o seu contrato, como esclarece com orgulho, é de chefe

de armazém. Das suas responsabilidades faz parte gerir as obras de remodelação e manutenção a par da responsabilidade do armazém.

Gosta de desporto e, durante alguns anos, praticou regularmente escalada e musculação. Hoje, em virtude do tempo que lhe toma o trabalho, pratica estas modalidades cada vez menos.

Tem um grupo de amigos com quem sai ao fim de semana e acredita que os amigos não sabem da sua ligação a uma instituição de educação especial e reabilitação. Ele pelo menos não revela este seu passado e preocupa-se em ocultar as suas dificuldades na sua presença.

Já pensou em viver sozinho, projeto adiado *sine die* em virtude «*dos problemas*» que tem em casa «*e que travam tudo*». Para além de ter de cuidar de toda a família, também as limitações económicas impedem o seu desejo de poupar, já que «*uma parte do dinheiro é para ajudar a pagar as contas em casa*».

Ana

À data da entrevista, Ana tem vinte e seis anos e vive com a mãe e o pai. O irmão, poucos anos mais velho, já casou e saiu de casa para constituir família.

Nenhum dos progenitores estudou muito e só há pouco tempo o pai concluiu o 9º ano de escolaridade, num curso dinamizado pela fábrica onde é operário.

A mãe trabalha como auxiliar de sala numa instituição de educação especial, após largos anos a trabalhar num restaurante. A mãe, agora sua colega de trabalho, tem segundo ela «*uma relação especial com os miúdos*» e é apresentada como um modelo a seguir por «*estar lá por amor aquilo que faz*».

Dependendo da distribuição de serviço, Ana acompanha o transporte das carrinhas da instituição que outrora frequentou como aluna, mas a função que mais gosta de desempenhar é a de «*auxiliar de sala*».

Apesar de não constituir trajetória singular, Ana declara o seu orgulho na sua história que apelida de «*única*» por ter passado de utente a trabalhadora da instituição.

Não frequentou o pré-escolar e guarda «*más recordações da escola*» do primeiro ciclo. As dificuldades na leitura e na escrita fizeram com que se sentisse ostracizada pelos professores e pelos pares. É esta situação que leva a mãe a procurar resposta numa escola de educação especial, logo que concluiu o quarto ano. Esta experiência contribuiu para que a Ana alterasse a visão negativa da escola.

É no âmbito de um projeto de integração escolar⁷⁶, entre a instituição e uma escola de segundo e terceiro ciclo do ensino básico, que conclui o nono ano ao abrigo da medida currículo alternativo, destinada a alunos com NEE. Adjetiva esta experiência como «*fantástica*», porque ficou marcada pela conquista de aprendizagens em algumas disciplinas e pela cooperação dos colegas de turma.

⁷⁶ Antes de a escolaridade ser obrigatória para todos os alunos, algumas instituições e escolas de 2º CEB, estabeleciam projetos de parceria, autorizados pelo Ministério da Educação, que procuravam contrariar a saída precoce dos jovens para as instituições de educação especial.

O baile de finalistas, que descreve como «*um momento muito, muito importante*», com o «*desfile pelo tapete vermelho*» e a entrega da faixa, que ainda hoje conserva pendurada no quarto, é apresentado como o corolário desta experiência.

Terminada a formação escolar e atingida a idade legal, entrou no centro de reabilitação profissional onde desenvolveu a formação na área de limpeza. Considera esta formação muito útil porque lhe permitiu «*arranjar um emprego*». Fez estágio na lavandaria de um hotel, onde também aprendeu a limpar os quartos. Acabou por ser contratada e conserva boas recordações e algumas amizades. O contrato acabou por não ser renovado e Ana ficou numa situação de desemprego.

Após um longo período em situação de desemprego, onde se dedicou sobretudo a tarefas de limpeza e manutenção da casa, a pedido da mãe conseguiu entrar na instituição, «*através do centro de emprego*», como auxiliar. Após terminado o subsídio de desemprego assinou contratos temporários e, ainda no decurso do trabalho de campo, assinou um contrato sem termo. Adora o seu trabalho e designa a população com que trabalha por «*miúdos*», não obstante alguns serem mais velhos que ela.

Tem um namoro «*sério*» e está a preparar-se para ir viver com o namorado e constituírem família. Sonha ter três filhos. Conta que o namoro só avançou após ter sido assegurado, através de uma conversa com o irmão, que o pretendente aceitava as suas «*dificuldades em escrever*». Esta preocupação que revela o receio do reconhecimento pelos outros parece ter sido extensível à família.

Apesar de contribuir, por sua iniciativa, com um valor para as despesas familiares, ainda consegue fazer uma poupança com o namorado para «*montar casa*», ir de férias para o Algarve e sair à noite a bailes e bares com caraoque.

Está muito empenhada no seu projeto de fazer a catequese, para poder ser batizada e madrinha de um familiar. Este projeto constitui um desafio grande, na medida em que tem de saber ler, interpretar a bíblia e escrever.

Joana

Joana tem vinte e quatro anos e vivia, à data da primeira entrevista, num bairro social, numa casa arrendada à autarquia com o pai e os irmãos: a Leopoldina⁷⁷ (36 anos), a Sílvia (25 anos), o irmão (30 anos).

Filha de emigrantes cabo-verdianos, conta que ficou órfã de mãe desde «*os doze ou treze anos*». Os pais nunca andaram na escola e nunca aprenderam a ler ou escrever. A mãe foi «*vendedora de peixe que comprava aos pescadores na lota*» e o pai, sem qualquer especialização, trabalhou nas obras sem nunca ter tido um contrato de trabalho, aproveitando «*o que aparecia*».

Lembra-se de a mãe lhe ter contado que o seu nascimento resultou de uma gravidez inesperada, só descoberta quando já ia muito avançada e que terá deixado os pais muito felizes de tal modo que aquando da notícia «*ele [pai] com a alegria, à noite, foi beber até ficar bêbado*».

⁷⁷ Também participante neste estudo.

Recorda que sem outros adultos que pudessem tomar conta dela, enquanto os pais trabalhavam, foi a irmã Leopoldina que assumiu esta responsabilidade. De resto, a presença e influência desta irmã é notória em todo o seu discurso. É esta que, desde cedo, a orienta na vida.

Foi também Leopoldina que assumiu o papel de encarregada de educação após a morte da mãe, papel que Joana reconhece ainda não ter terminado pois «*ainda hoje, qualquer coisa que aconteça é com ela que se resolve*».

O papel de encarregada de educação desempenhado pela irmã é reconhecido por Joana como uma tarefa difícil em virtude da sua trajetória escolar rica em incidentes. Entrou no primeiro ciclo do ensino básico com seis anos e «*as dificuldades começaram logo*» acabando por aprender a ler e a escrever com o apoio de uma professora «*que dava apoio aos meninos com dificuldades*». Estas dificuldades determinaram a decisão de fazer o segundo CEB ao abrigo da medida currículo alternativo, o que implicou «*cortarem logo algumas disciplinas*» com o argumento que tinha «*dificuldades e que não conseguia lá muito*». Esta decisão, que atribui à escola, impediu-a, com pena sua, de ter oportunidade de aprender línguas estrangeiras já que afirma que «*gostava de ter aprendido um bocadinho de inglês e francês*». Cada vez mais desmotivada, conclui o segundo ciclo do ensino básico em três anos e, ao fim de quatro anos quando frequentava o oitavo ano de escolaridade, acaba por desistir e decidir «*que já não queria andar na escola*».

Conta que todas as tentativas para a convencerem a inverter a sua decisão e apostar na conclusão da escolaridade obrigatória foram malsucedidas porque a escola a «*obrigava a levantar cedo e... tava farta*». Com dezassete anos e um cadastro de faltas significativo, a escola propôs o encaminhamento para o centro de reabilitação profissional, opção que aceitou com naturalidade, uma vez que a sua irmã também já tinha passado por este centro.

No CRP, já com dezanove anos, faz formação «*em limpeza*». A dificuldade em acordar cedo e ser pontual manteve-se e conta que, de vez em quando «*lá telefonavam para a Leopoldina a fazer queixa*». Com esforço procura contrariar a sua dificuldade em cumprir os horários e faz um estágio num hotel, como ajudante de copa.

Graças à sua qualidade de trabalho, que a distinguiu por «*ser uma boa trabalhadeira*» acaba por ser contratada para as funções que desempenhava no estágio. Com o seu ordenado conta ter tomado a iniciativa de ajudar em casa, ficando com uma terça parte para os seus gastos.

Ao fim de dezoito meses e de dois contratos, acabam por prescindir do seu trabalho a tempo inteiro, momento que revela ter sido «*um grande choque*». Conta que ainda lhe terão proposto trabalhar umas horas, sem contrato, mas decidiu «*que não valia a pena porque em vez de quatrocentos e tal [euros] receberia duzentos e tal*». Convencida das vantagens de formalizar a sua situação de desemprego e receber o subsídio, tomou a iniciativa de pedir a carta de despedimento para apresentar no Centro de Emprego.

Terminado o subsídio de desemprego, vive com dificuldades e dependente dos familiares, lamentando não poder contribuir nas despesas da casa. Ocupa os seus dias a cuidar da casa, a ouvir música, a ver televisão e a seguir a Casa dos Segredos⁷⁸ na internet.

À data da primeira entrevista voltou à instituição de reabilitação profissional onde, dois dias por semana se encontra a fazer o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências⁷⁹, com a esperança de conseguir fazer o nono ano nas «*novas oportunidades e tirar a carta de condução*». O fim deste programa acabou por interromper as suas expetativas.

Mais uma vez, estimulada pela irmã mais velha com um «*Vai ser mulher!*», procura emprego num «*site da internet e em empresas de emprego temporário*» depois de desistir de ir ao centro de emprego por achar «*que não têm nada de interessante*».

Enquanto espera uma oportunidade de trabalho, alimenta o sonho de ver a sua «*vida andar para a frente, ter uma casa e um carro*».

Leopoldina

Irmã de Joana, dispensa a repetição do enquadramento familiar descrito na história anterior. A Leopoldina tem trinta e seis anos. É a única irmã que nasceu em Cabo-verde e acompanhou os pais quando estes imigraram para Portugal à procura de uma vida melhor.

Vive com uma paraplegia⁸⁰ adquirida e desloca-se numa cadeira de rodas elétrica o que lhe permite alguma autonomia nas deslocações. De acordo com o seu relato, «*em pequena andava*» e a incapacidade foi consequência de «*um erro médico*» que resultou na administração de uma «*injeção de adulto*» prescrita para curar «*uma dessas doenças de criança*».

É uma mulher muito bem-disposta e otimista, traços que parecem traduzir-se na sua popularidade. Nas ocasiões em que passeámos ou almoçámos, perto do seu emprego, fomos muitas vezes interrompidas por colegas e ex-colegas que a vinham cumprimentar de forma calorosa, sem comiseração, tratamento devolvido pela Leopoldina.

No seu relato percebe-se a tenacidade com que agarrou a responsabilidade imposta, desde o falecimento da mãe, na assunção do papel de matriarca da família, uma vez que o pai só foi capaz de assegurar o sustento: «*Quando a minha mãe morreu, eu é que fiquei a encarregada de educação de todos, na escola e tudo. Eu era a única mais velha. O meu pai trabalhava e pouco ligava aos filhos, principalmente da mais nova, não sabia cuidar da mais nova. De repente eu tive de aprender (...) porque foi coisa de... de necessidade mesmo e eu não tive ajuda. Tive que aprender: para chegar ao fogão, foi difícil, mas olha. Nessa altura não havia máquina de lavar e eu tinha de lavar roupa no tanque e tinha que pôr a água nos baldes para o tanque. Foi assim... eu comecei a tomar conta de todos*».

⁷⁸ Programa televisivo baseado na vida real.

⁷⁹ Curso que resulta de uma parceria entre o CRP e um Centro de Novas Oportunidades.

⁸⁰ Paralisia dos dois membros inferiores do corpo.

Esta responsabilidade estendeu-se a desafios fora da escola. Sem que o pai valorizasse a frequência escolar e o seu papel de encarregado de educação, Leopoldina determinada a que os irmãos tivessem as oportunidades académicas que lhe foram vedadas durante largos anos, substitui-o e conta que *«Quando era chamada à escola (...) tinha de ir na cadeira que eles [irmãos] empurravam para levar-me às reuniões da escola»*.

Sendo uma das participantes com um nível escolar mais elevado, a sua trajetória escolar é curiosa, difusa e espelha a evolução das mudanças educativas reveladoras de uma escola com cada vez mais oportunidades para um público com necessidades específicas. Entra na escola em 1980 e concluiu o quarto ano em seis anos, não porque tivesse dificuldades em aprender, mas porque não havia condições de frequência e transporte: *«Quando ia para a escola tinha que ser levada (...), quando eu precisava de ir à casa de banho eles [professores e auxiliares] não me levavam. Tinha de ser a minha mãe a ir à escola levar-me à casa de banho, ou então ficar lá à espera»*. Concluído o primeiro ciclo do ensino básico, foi impedida de continuar a estudar com o argumento que *«não havia condições para ir»*. Hoje mostra alguma revolta por a escola não ter feito qualquer esforço para que se arranjasse transporte que a levasse à escola do segundo CEB, mais distante de casa. Em consequência, ficou em casa até aos quinze anos, quando alguém falou à mãe numa instituição de ensino especial que podia ser uma resposta. É desta forma que entra para uma instituição de apoio a crianças com deficiência intelectual. Lembra-se de ter frequentado uma sala de bordados e, mais tarde fazer formação no CRP, desempenhando as funções de atendimento e encaminhamento de chamadas telefónicas, na secretaria. Lembra-se de ter estagiado numa outra valência da instituição.

O seu regresso à escola acontece quando já estagiava, num projeto de parceria da instituição com duas escolas de 2º e 3º ciclo e secundário da cidade. A autarquia teve um papel crucial no apoio à deslocação, pagando o transporte de um táxi para garantir o percurso escola-casa. É desta forma que conclui o 3º ciclo e continua no secundário na modalidade de ensino recorrente, em horário noturno.

Trabalha há oito anos numa organização e desempenha as funções de rececionista/telefonista, com contrato efetivo. O percurso casa/trabalho é assegurado pelo transporte da instituição que frequentou.

Gosta muito do seu trabalho e das pessoas. Esta perceção parece ser recíproca já que os colegas se organizaram e *«fizeram uma vaquinha»* para lhe comprar a cadeira elétrica que lhe permitisse uma maior autonomia e independência. Quando esta se avariou, a administração da empresa onde trabalha ofereceu-lhe outra que lhe confere maior autonomia.

Com um vencimento que considera *«bom»* contribui generosamente para as despesas da casa e apoia a resolução das dificuldades por que passam os irmãos, deixando por vezes alguns projetos pessoais suspensos para apoiar as necessidades da família. Pagou a carta de condução e parte do carro de uma irmã e apoiou a família do irmão quando este ficou meses impedido de trabalhar, após um acidente de trabalho.

Ainda não conseguiu realizar o seu sonho de viver de forma independente, na casa que comprou «*por ideia própria*» com recurso a um empréstimo e cujo dia da escritura recorda como o «*mais feliz*». A casa aguarda obras que permitam a circulação da cadeira de rodas, mas neste momento teve de desviar o dinheiro para apoiar o irmão que considera o seu grande apoio.

Gosta de namorar e desde há muitos anos que recorre às redes sociais e «*sites de encontros na internet*» para procurar companhia. Esclarece que no seu perfil refere sempre «*deficiente motora para não enganar as pessoas*». Já teve várias experiências e considera-se uma boa avaliadora de relações.

Num dos encontros afirmou que depois de ter pensado melhor na vida, com as nossas conversas, não tem dúvidas de que superou «*tudo o que tinha pensado possível*» para a sua vida.

Suzy

Suzy nasceu em Cabo Verde e, muito cedo, ficou órfã de mãe que faleceu em condições trágicas. Do pai, que acha que tinha, não sabe praticamente nada porque nunca o conheceu. À data da entrevista, tem vinte e seis anos e vive em união de fato com o Luís, com quem namora há três anos. Começaram a namorar quando ela tinha vinte e três anos e ele dezoito.

Afirma ter poucas memórias da mãe e da sua infância, mas o seu relato desvenda a história de uma menina que ninguém parecia querer. Sem conseguir situar as memórias cronologicamente, justificando que não se lembra com a afirmação «*Às vezes até me faz confusão como é que é possível não me lembrar*», conta que após a morte da mãe uma das tias a trouxe para Portugal, onde já vivia a avó materna e um tio. Desenraizada da família que conhecia e dos irmãos, de cujo o número não se lembra, passou a viver com a tia e primos, tendo-lhe sido atribuída a tarefa de cuidar de boa parte das tarefas domésticas.

Esta nova vida foi marcada por trabalho e violência como ilustra o seu relato «*Eu quase não podia sair! Mesmo pra ir brincar, eu quase nunca podia ir brincar. Em casa tinha sempre coisas para fazer, eu é que arrumava a cozinha e não sei quê. Eu é que fazia isso enquanto os filhos tavam a ver televisão, era eu que fazia as coisas lá em casa. (...) Era hábito ela [a tia] bater-me com tudo o que vinha à mão*».

Na escola do 1º ciclo teve «*apoios à parte*» por causa das dificuldades «*em ler e escrever*» e foi encaminhada para uma instituição de ensino especial porque a tia «*devia achar que tinha deficiência*». Nesta instituição, participa num projeto de integração numa escola de segundo e terceiro ciclo do ensino básico onde completa o nono ano ao abrigo da medida “currículo alternativo”. É neste contexto que conhece e fica amiga de Ana e de João, também participantes neste estudo.

A vida em casa da tia é interrompida quando esta, num novo acesso de violência física, a põe na rua acusando-a de roubo. Com quinze anos, sem mais ninguém a quem recorrer procura refúgio na casa de uma colega da instituição e, com a intervenção da escola de ensino especial é encaminhada para a casa da avó. Mais uma vez a experiência também corre mal e a avó acaba por recusar aceitá-la em casa. Em

resultado, vive cerca de um ano no lar da instituição e acaba por ser encaminhada para um colégio de freiras.

Nesta instituição, a imposição de um conjunto de regras, nomeadamente a obrigatoriedade de rezar, o controle apertado na liberdade de movimentos e restrições na indumentária, tornaram a sua adaptação difícil e solitária. Enquanto esteve na instituição cometeu três tentativas frustradas de suicídio. Quando já estava adaptada e resignada à sua sorte foi-lhe proposta a possibilidade de viver e acompanhar uma irmã, septuagenária, que tinha saído do colégio por motivos de saúde. Sente-se «*entre a espada e a parede*», mas a condição de doença da irmã tornou a proposta irrecusável. É assim que inicia uma vida nova e, pela primeira vez, tem um quarto só para si.

Neste tempo fez formação na reabilitação profissional «*nos cursos de jardinagem, cozinha e limpezas*». Tem experiências de estágio numa lavandaria e num hotel. Mais tarde acaba por ir trabalhar para um lar de idosos. Primeiro como empregada de limpeza e, mais tarde, noutra instituição, acabando por descobrir a profissão que considera ser sua vocação: ajudante de lar.

Institucionalizada e sem família, as instituições de proteção de menores obrigam à determinação de tutores legais, num processo que conta ter sido “*desconfortante e confuso*” por já ter dezoito anos e porque até «*já trabalhava*». É assim que apesar de trabalhar, o seu dinheiro é canalizado pela irmã, tutora legal nomeada, para uma conta poupança sobrando-lhe uma mesada para os seus gastos.

É nesta situação que conhece o Pedro, com quem acaba por decidir fazer vida comum, após tomar coragem e contar-lhe das suas dificuldades com a escrita e com o dinheiro. Relata que ele não valorizou as suas preocupações, até porque também tinha tido dificuldades na escola. Não obstante, ocultou esta informação dos sogros com receio que não a considerassem digna do filho.

Suportada na segurança dada pelo namorado, arrendam uma casa e decidem viver juntos, contrariando a expectativa da tutora de que se casassem primeiro. As poupanças feitas por iniciativa e persistência da tutora legal revelam-se fundamentais para o início de vida.

O dia da mudança é recordado como «*um dia bom*». Em vinte e cinco anos, o primeiro dia em que dormiu na sua casa e na sua cama.

Durante o período em que durou o trabalho de campo mostrou-se feliz com a nova vida, mostrando a sua casa com orgulho. Afirma o desejo de ser mãe, projeto que vai adiando por considerar que *apesar de se «dar lindamente com crianças»* as suas dificuldades podem comprometer a educação escolar de um filho e a imagem que este pode ter da progenitora, como ilustra a sua afirmação: «*Imagina que a criança vem da escola e eu não vou ser capaz de lhe ensinar, depois... depois a criança vai pensar o quê da mãe?*».

Ainda sonha com o «*vestido de noiva*» e, apesar de repetir que «*a felicidade não vem num papel*», esta afirmação parece ser mais para se convencer uma vez que manifesta a esperança de vir a conseguir «*dar a volta*» ao companheiro, convencendo-o a casar.

2. Deficiência Intelectual e Efeitos na Identidade

2.1. Identidade e deficiência intelectual

A mudança e transição permanente fazem parte da experiência humana e a ferramenta curso de vida facilita a compreensão das trajetórias, produtos das múltiplas transições, permitindo atribuir-lhe sentido. Dubar (1998, p. 13) distingue a possibilidade de considerar qualquer trajetória individual de duas formas: i) a trajetória individual marcada objetivamente pela sequência de papéis ocupados nos diversos campos da prática social; e ii) a trajetória individual marcada subjetivamente pela “visão de si e do mundo”. Para o autor, qualquer que seja o ponto de vista adotado, ele terá sempre interferência “nos usos múltiplos da noção de identidade” (Dubar, 1998, p. 13).

A forma como os indivíduos classificados na categoria DI se auto percebem reveste-se de particular interesse para este trabalho pela importância dos seus efeitos nos modos de transição para a vida adulta, ganhando particular importância a definição da identidade e a distinção entre identidade pessoal e identidade social. Esta relevância ganha um significado maior pelo facto de estes participantes não terem nascido com uma condição conhecida de deficiência e, por isso, terem desenvolvido durante um período de tempo o processo identitário sem este atributo. Uma vez que é durante o seu percurso escolar ou formativo que são confrontados com esta classificação, importa compreender os seus efeitos na reconfiguração da identidade.

Tomando emprestado o argumento a May e Simpson (2003), é também a experiência individual do curso de vida que influencia o tipo de pessoa que somos e o modo como somos percebidos pelos outros e, nesse sentido, está diretamente implicada com a identidade e autoimagem.

Não obstante o termo identidade ser amplamente difundido e utilizado, fora e dentro das especialidades da psicologia e psicologia social, paradoxalmente continua a ser difícil encontrar-lhe uma definição satisfatória, uma vez que a vasta literatura, apresenta conceptualizações e argumentos contraditórios (Beart, et al., 2005). A título de exemplo, Krüger (1995) define a identidade como a consciência que os indivíduos têm sobre si mesmos e sobre as características que os diferenciam dos outros, nomeadamente origem, filiação, atributos físicos e psicológicos. Nesta definição, a identidade pode ter origem na percepção das características pessoais e constitui-se como base nas crenças auto descritivas e avaliativas que concorrem para o desenvolvimento do indivíduo (Beart, et al., 2005).

Por seu turno, Finlay e Lyons (1998) definem identidade pessoal como a autodefinição e percepção da situação realizada pelos indivíduos, enquanto Deaux (1993) estabelece a identidade pessoal como um conjunto de traços e comportamentos do indivíduo. Em comum estas propostas apontam uma perspectiva orientada para o reconhecimento de que a identidade pessoal está relacionada com a percepção que o indivíduo tem de si mesmo (Davies e Jenkins, 1997).

Na tarefa de revisão da literatura, emerge a existência de um longo debate em torno da distinção entre identidade pessoal e identidade social, debate que, acordo com Burkitt (cit. in Beart, et al., 2005,

p. 47), se enraíza na longa história da filosofia ocidental que perspectiva os seres humanos separados da sociedade e que conduz ao conceito de uma identidade pessoal.

Deaux (1992) defende que esta perspectiva, que separa a identidade pessoal da identidade social, ganha cada vez mais dissidentes influenciados pela tese de George Mead que estabelece que o processo de formação da identidade tem uma natureza social, sendo um produto da interação social. De acordo com Amâncio (1993, p. 291), na teoria de Mead⁸¹ “o eu emerge da interação entre um elemento-sujeito criativo de ordem psico-fisiológica e um elemento-objecto que constitui a internalização das atitudes dos outros, e se traduz, nas interações sociais, pela capacidade de assumir a posição do outro”. Pode afirmar-se que para Mead, o “eu” é construído pelo indivíduo através da percepção que tem da forma como os outros, que lhe são significativos, o veem.

Também para Dubar (1997), na sociedade contemporânea, a identidade pessoal é construída pelos indivíduos, ao longo do seu curso de vida, por via das interações ou processos de socialização. Sob o argumento que a “identidade pessoal dos sujeitos em aprendizagem não é adquirida, tal e qual, à nascença”, mas antes que se constrói “durante toda a vida” (Dubar, 1997, p. 170) revela não negar a importância das determinações sociais, defendendo que estas se atualizam e se reconfiguram (Dubar, 1997; 2006) em resposta à diversidade dos indivíduos e às suas trajetórias de vida.

Enquanto característica singular que distingue os indivíduos, para este autor, a identidade implica uma dualidade: i) a “identidade para Si” ou “identidade biográfica”, que diz respeito à “reconstrução subjetiva de uma definição de si”, que pode ser operacionalizada na formulação “(o que sou/gostaria de ser) (Dubar, 1998, p. 14); e ii) a “identidade para Outrem” ou “identidade estrutural”, mais relacionada com a forma como os indivíduos se definem do ponto de vista do outro (Dubar, 2006). Esta identidade social pode ser operacionalizada na formulação (como sou definido/como dizem que sou) (Dubar, 1998, p. 14). Ainda segundo Dubar (1997), a dualidade não pode ser fragmentada, uma vez que a identidade pessoal tem obrigatoriamente de ser reconhecida e confirmada pelos outros num processo complexo e dinâmico, socialmente construído e inacabado. Contudo, o autor salvaguarda que cabe ao indivíduo aceitar ou recusar as identidades atribuídas, podendo sempre identificar-se “duma outra forma que não a dos outros” (Dubar, 2006, p. 9).

Ao reconhecer que a identidade assume novas configurações ao longo da trajetória de vida e que “as crises identitárias acompanham todo o curso da existência” (Dubar, 2006, p. 163), o autor valoriza o papel dos “choques biográficos” no abandono da “antiga identidade” e na construção “longa e penosa de uma “nova identidade”, a partir das suas experiências. Projetando este processo na experiência de vida dos indivíduos que não nasceram com uma condição conhecida de DI, pode questionar-se se a classificação terá ou não correspondido a um choque identitário entre “uma rutura com a identidade

⁸¹ O termo “interacionismo simbólico” deve-se a Blumer (1969), um dos mais influentes autores da Escola de Chicago, inspirado nos ensinamentos de George H. Mead. A expressão “interacionismo simbólico” designa o processo pelo qual se constitui o *eu* na interação com os outros.

precedente”, que se foi desenvolvendo ao longo da socialização primária, e a nova identidade, conferida pela classificação atribuída.

Recorrendo a Goffman que identifica a identidade pessoal como um “espelho da identidade social”, Dubar (2006, p. 140-150) argumenta que quando em situação de crise se assiste a uma descoincidência entre a identidade atribuída (por Outro), agora considerada inválida, e a identidade reivindicada (por Si), isso resulta na rejeição da antiga identidade, tornando-se necessário “encontrar novos outros para validar esta nova maneira de dizer quem se é”.

Na teoria da identidade social, desenvolvida por Tajfel⁸² (1972), a identidade psicossocial é entendida como a percepção de pertença a um grupo, residindo a percepção social na categorização e no agrupamento dos indivíduos, de acordo com as suas características que ajudam a situar os indivíduos num determinado espaço social. A definição da pertença a um grupo pode resultar da escolha individual, da imposição externa ou do acaso. Entre os diferentes grupos a relação é de oposição e, não raras vezes, de conflito.

Turner (1985) propõe uma correlação negativa entre identidade social e identidade pessoal, defendendo que à medida que os indivíduos se aproximam das características do grupo, as suas características identitárias dissipam-se e o indivíduo tende a “despersonalizar-se”, consolidando a identidade psicossocial ou identidade de grupo. Outro autor, Valentim (2008, p. 110), sugere que na teoria da identidade social os teóricos estabelecem uma “dicotomia que tomará a forma de um antagonismo entre a identidade pessoal e a identidade social”.

Turner (1985) refere, ainda, outro efeito curioso da categorização que se prende com a percepção de maior heterogeneidade no seio do endogrupo e de maior homogeneidade de características dos indivíduos externos ao seu grupo — exagrupo. Por seu turno, Tajfel (1972, p. 292) associa a identidade social “ao conhecimento da pertença a certos grupos sociais e à significação emocional e avaliativa que resulta dessa pertença”. Para este autor, é a comparação social que permite que as características de identificação dos elementos do grupo alcancem significado. Festinger (1954) caracteriza o processo cognitivo de comparação social como um processo dinâmico através do qual os indivíduos se avaliam, através das comparações que estabelecem com os outros.

De acordo com Valentim (2008, p.113), que recorre a Amâncio (2002) e Deschamps e Devo (1998), este modelo não abandona por completo o plano individual uma vez que “assenta exclusivamente em dois processos psicológicos básicos e supostamente universais: um mecanismo cognitivo (a categorização) e um mecanismo motivacional (a necessidade de uma avaliação positiva de si próprio)”.

Valentim (2008, p. 113) chama, ainda, a atenção para o facto de Tajfel ter começado “por colocar a tónica da identidade na pertença a um grupo” mas, progressivamente ter passado a valorizar a identidade pessoal “em termos de um *continuum* entre os seus aspectos mais pessoais e os seus

⁸² Tajfel e Turner são dos autores com maior protagonismo na Escola de Bristol, cujo foco de interesse é o desenvolvimento da teoria da identidade social e a relação entre grupos.

aspectos mais sociais”, defendendo a importância deste contributo teórico para a “análise das estratégias que os indivíduos adoptam para mudar uma situação desfavorável para a sua identidade, ou seja, inadequada para assegurar uma identidade positiva”.

São, ainda de acordo com este autor, estas estratégias que podem promover a mobilidade social e a mudança social. Enquanto a mobilidade social assenta na crença de que a pertença a um grupo não é permanente e que existe a possibilidade de mudar de grupo, a estratégia de mudança social parte do princípio de que tal não é possível. Nesta estratégia, a ação dos indivíduos orienta-se coletivamente para a introdução de mudanças no seio do endogrupo. Mudanças que podem ficar a dever-se: i) à introdução de novas dimensões de comparação que permitam o endogrupo considera-se superior; ii) à transformação de uma característica de valor negativo para o grupo, numa característica positiva; iii) à alteração do exogrupo que serve de termo de comparação (Valentim, 2008, p. 114).

Mais recentemente, a investigação tem vindo a confirmar que o estatuto do grupo é fundamental no processo de diferenciação. Deschamps (cit. in Valentim, 2008) identifica a possibilidade de a identidade se manifestar de forma diferenciada de acordo com o tipo de grupo de pertença. Tratando-se da pertença a um grupo “dominante”, que se vê como um somatório de indivíduos, os membros tendem a perceber-se como seres “individualizados, singulares, sujeitos, actores voluntários, livres e autónomos”. Por sua vez, os grupos “dominados” definem-se como “elementos indiferenciados de uma coleção de partículas impessoais” (Deschamps, cit. in Valentim, 2008), o que leva Valentim (2008, p. 117) a defender que a “despersonalização e a auto-estereotipia” incidem sobretudo sobre os elementos dos grupos dominados.

A investigação produzida por Beart, Hardy e Buchan (2005) demonstra que a categoria DI se tornou uma identidade dominante, de tal modo importante que se firma como a identidade primária dos indivíduos, deixando para segundo plano a identidade de género, sexualidade, religião. Para muitos autores defensores desta teoria, a categorização funciona como um *master status* que afeta a identidade, as relações sociais e influencia todas as outras identidades sociais (Hughes, cit. in Davies e Jenkins, 1997).

À semelhança de Dubar (1997; 2006), também Singly (2003, p. 79) chama a atenção para a característica de mutabilidade da identidade que promove uma fluidez identitária uma vez que “os indivíduos não estão petrificados numa identidade”.

Importa agora proceder à revisão dos trabalhos que tiveram por objeto a análise do efeito da categorização DI na vida dos indivíduos e das estratégias a que estes recorreram para lidar com a classificação que invadiu as suas vidas.

2.1.1. Estigma e deficiência

Goffman (1990) parece ter sido o primeiro autor a prestar particular atenção às experiências dos indivíduos, após a classificação na categoria doença mental. Na sua obra *Stigma*, defende que a sociedade estabelece mecanismos para categorizar as pessoas, associando-lhes um conjunto de atributos considerados naturais e comuns.

Para Glat (1991), a classificação numa categoria estigmatizante tem uma dupla função já que, simultaneamente, serve para agrupar os indivíduos na categoria e estabelecer a forma como se espera que se comportem. Tal como Goffman, também Glat (1991, p. 9) recorre à metáfora do teatro, afirmando que o rótulo “serve como ingresso numerado indicando o papel que o indivíduo deverá sentar no Teatro da Vida, [e] também determina que papel ele deve representar nesse Teatro”.

De acordo com a teoria do estigma, a DI é avaliada negativamente pela sociedade e a estigmatização social é a consequência para os indivíduos classificados nesta categoria (Bogdan e Taylor, 1994; Edgerton, 1967). Aos indivíduos, uma vez classificados na categoria DI, são-lhes associados atributos socialmente expectáveis marcando-lhes uma identidade social virtual. A identidade social virtual distingue-se da identidade social real que está relacionada com os atributos que cada indivíduo demonstra possuir na realidade (Goffman, 1963).

São os pressupostos ou os atributos sociais virtuais que, tomados como homogêneos a uma determinada categoria, conduzem, de acordo com Langness e Levine (1986), a um impacto estigmatizante na vida dos indivíduos classificados na categoria DI. Também Koegel, (1986, p. 48) chama a atenção para o efeito da classificação na “categoria considerada desviante, como a deficiência intelectual” defendendo que para o indivíduo “é como se todo o mundo social se transformasse radicalmente” e uma série de pressupostos sobre as capacidades e, sobretudo, sobre as incapacidades fossem assumidos como verdadeiros, condicionando a forma como todas as relações sociais se estabelecerão doravante.

Autores como Dovidio, Major e Crocker (2000) defendem uma posição diferente ao sugerirem que a desvalorização e a despersonalização dos indivíduos, classificados na categoria DI, em estereótipos resulta tão-somente do comprometimento cognitivo exibido pelos mesmos. Desta forma, o tratamento social diferenciado, nomeadamente o evitamento, a ridicularização e a marginalização são uma reação social à exibição das suas dificuldades. A desvalorização social de que falam estes autores pode ser percebida em variadas áreas da vida, razão pela qual os indivíduos classificados nesta categoria têm menos probabilidade de atingir objetivos socialmente valorizados como o acesso ao emprego, à vida independente ou à parentalidade (Finlay e Lyons, 2000).

Outra constatação relevante, expressa nos trabalhos desenvolvidos por Jahoda, Wilson, Stalker e Cairney (2010), Rapley (2004), Todd e Shearn (1997), Finlay e Lyons (1998), Bogdan e Taylor (1994) e Edgerton (1967), revela a existência de evidências que apontam no sentido de as pessoas classificadas

na categoria DI, compreenderem, reagirem e resistirem às representações negativas associadas à classificação.

Dexter (1958) estabelece a existência de uma relação direta entre a classificação e a diminuição da autoestima e das competências sociais ao afirmar que as pessoas classificadas na categoria DI se transformam por via de um processo denominado “etiquetagem social”, relação considerada difícil de provar por Edgerton (1967, 1986). Na tese deste autor, suportada no seu trabalho empírico que teve como objetivo compreender os modos de construção identitária das pessoas classificadas na categoria DI que passaram por processos de desinstitucionalização, os indivíduos, conscientes do seu estatuto social desvalorizado e do estigma associado socialmente à categoria, recorrem a uma capa com o propósito de ocultar a sua incompetência. Esta capa que designa por *cloak of competence* e que se pode traduzir por “máscara de competência” não é mais do que um conjunto de estratégias mobilizadas pelos indivíduos para disfarçar a sua incompetência. Edgerton (1967, p. 207) afirma que os participantes no seu estudo rejeitam a categoria DI com toda a sua energia, servindo-se “de qualquer desculpa, desde a epilepsia à ‘loucura’ — desculpas que são elas próprias altamente estigmatizantes. O que nunca é admitido é a deficiência mental”.

Ancorada na teoria de Goffman que chama a atenção para a possibilidade de tensão no processo identitário, entre a identidade pessoal e a identidade social, Jahoda et al. (2010) também defende que as respostas dos indivíduos são díspares. Enquanto uns compreendem e lidam com o estigma que experienciam de formas distintas, outros evidenciam uma atitude de negação, designada por “rejeição da identidade estigmatizada” (Jahoda et al., 2010, p. 522). De acordo Perske (2005) e Edgerton (1967), esta rejeição ou negação pode ser acompanhada pela tendência de os indivíduos desenvolverem esforços para esconderem as suas limitações e sobrevalorizarem as suas capacidades.

A este propósito parece pertinente mobilizar o argumento de Dubar (2006, p. 174) que considera que a identificação social, atribuída pela identidade pelo outro, não significa que os indivíduos a quem foi atribuída determinada identidade social, recorram aos termos exatos utilizados pelos outros para se definirem enquanto “pessoas privadas”. Na verdade, de acordo com este autor, as “palavras identitárias” a que os indivíduos recorrem, em substituição dos termos utilizados pela identificação social, muito “informam sobre os ‘mundos sociais’” destes sujeitos (Dubar, 2006, p. 174).

Também Todd e Shern (1997) consideram que a toxicidade social da classificação é tão assustadora e acarreta consequências tão negativas que os indivíduos acabam por construir uma identidade ficcionada. É a internalização da identidade estigmatizada que conduz os indivíduos a procurarem encontrar estratégias para a reconstrução da autoestima danificada, num esforço apelidado por Edgerton (1967) de *passing as normal* e por Sacks (1984) de *doing being ordinary*. Esta é também a conclusão a que chegaram Wilkinson, Theodore e Raczká (2015) e que sugere que todos os jovens, que

fizeram parte da sua investigação, enfatizaram a luta para desenvolver uma identidade “o mais normal possível”.

Rapley, Kiernan e Antaki (1998) referem que uma das estratégias dos indivíduos que rejeitam uma classificação de natureza estigmatizante, não sendo uma estratégia exclusiva dos indivíduos classificados na categoria DI, é a opção por desenvolver uma identidade mais forte e baseada noutros aspetos da sua vida.

Gerber (1990), apesar de reconhecer a importância dos trabalhos de Goffman e de Edgerton, critica-os por considerar que ambos dão como adquirida a objetividade da classificação DI, perspectiva que reconhece dominante numa época em que não se colocava sequer a hipótese de se tratar de uma construção social. Gerber (1990, p. 14) prossegue afirmando que assumir uma identidade ficcionada revela

um comportamento de aprendizagem complexa que requer que os indivíduos dominem o ponto de vista normal e estudem as formas pelas quais podem fugir a uma identidade estigmatizada. Isto implica reconhecer as situações sociais que ameaçam a sua exposição e evitá-las.

No desenvolvimento do seu exercício crítico, Gerber (1990) acusa Edgerton de ter racionalizado a posição dos participantes no seu estudo ao aceitar como única explicação a negação da identidade estigmatizada e adoção de uma ‘capa de competência’ como forma de proteção da autoestima e consequência da classificação na categoria DI. Ao insistir nesta tese terá desvalorizado a evidência destes comportamentos constituírem uma prova de capacidade de aprendizagem, não questionando as circunstâncias que culminaram na classificação destes indivíduos, nem tão pouco a própria classificação. Da mesma forma, também não perspectivou a possibilidade destes comportamentos resultarem dos processos sociais de opressão e confinamento inerentes à sua história de vida, na medida em que o afastamento da vida social condicionou e contribuiu para aumentar as dificuldades sentidas após o processo de desinstitucionalização (Gerber, 1990).

Um trabalho desenvolvido por Glat (1989), junto de jovens e mulheres com deficiência mental e idades compreendidas entre os 13 e os 60 anos, revela que estas não possuíam uma ideia clara do seu diagnóstico e que poucas exibiam uma autoperceção de deficiência mental.

Na investigação conduzida por Davies e Jenkins (1997), a esmagadora maioria dos jovens entrevistados recorda experiências de relacionamento social em que sentiram desvalorizados e discriminados. Como consequência, de acordo com o mesmo autor, o estigma pode afetar a autoperceção de muitas e subtis maneiras e em diferentes áreas da vida, nomeadamente na escola, nas relações socioafetivas e no trabalho.

De acordo com Jahoda et al. (2010), as experiências de discriminação identificadas podem assumir duas configurações: i) a discriminação direta; e ii) o abuso por negação das mesmas oportunidades. Na opinião deste autor, o abuso por negação das mesmas oportunidades constitui uma das formas comuns

de estigmatização. Langness e Lavine (1986, p. 198) sugerem “uma conspiração cultural” que sob o argumento da proteção lhes nega um conjunto de oportunidades e experiências. Estes autores acrescentam que as expectativas e práticas da rede social (pais, pares, técnicos, etc.) para com estes indivíduos, associada à limitação de oportunidades, funcionam como uma restrição sistemática ao acesso às experiências normais e, simultaneamente, produzem e reforçam a dependência e o surgimento de atitudes e comportamentos inapropriados. A este propósito, Koegel (1986) constata a existência de uma assimetria nos modelos de intervenção parental, uma vez que muitos pais subtraem aos filhos classificados na categoria DI as experiências que encorajam aos seus outros filhos. Glat (1995, p. 93) designa este fenómeno por “processo castrador de socialização” e é responsável pela perpetuação da segregação e dependência que fazem dos pais e dos técnicos intermediários na sua relação com o mundo.

Davies e Jenkins (1997) referem que muitos dos pais, dos participantes no seu estudo, revelaram evitar intencionalmente falar com os seus filhos sobre a DI, justificando a sua decisão com duas ordens de razão: a primeira é fundada na convicção de que os seus filhos dificilmente teriam capacidade para compreender o conceito DI; a segunda é firmada na tentativa de evitar confrontar os seus filhos com uma informação cruel, que nada acrescenta ao seu conhecimento. Estes autores questionam se o evitamento, como forma de os poupar, não os expõe mais do que os protege, na medida em que contribui para enfatizar a sua ausência de poder.

A consistência destas atitudes parentais não representa novidade e, tal como demonstrado na literatura, persistem ao longo dos tempos. Jahoda et al. (1988) e Todd e Shearn (1997) sugerem que os pais tendem a não reconhecer o estatuto de ator social aos seus filhos classificados na categoria DI, com o objetivo de os proteger. Todd e Shearn (1997, p. 363) concluem que a DI não é invisível, mas antes escondida das pessoas assim classificadas. Em resultado, muitas pessoas podem ser invisíveis para si próprias.

Também Beart, Hardy e Buchen (2005) propõem que os indivíduos são protegidos pelas famílias como estratégia para controlarem e filtrarem a informação que chega aos seus filhos. Outros autores também chamam a atenção para a assimetria das relações de poder em que vivem os indivíduos classificados na categoria DI. Por exemplo, para Davies e Jenkins (1997, p. 108), estas relações “contribuem para a internalização da categoria” já que tem implicações no “grau de controle das suas vidas”, aspeto que “estrutura a sua identidade individual e, como consequência molda profundamente as suas relações sociais”. Outros autores, como Wehmeyer e Garner (2003), estabelecem igualmente uma relação entre a influência da autonomia permitida aos indivíduos e a perceção de autodeterminação.

No trabalho conduzido por Branscombe, Schmitt e Harvey's (1999) é sugerido que a experiência de discriminação social e preconceito pode precipitar a coesão do grupo minoritário na busca de proteção

do bem-estar. Esta conclusão explicaria o desejo, que alguns indivíduos parecem manifestar, por meios menos inclusivos.

Outros trabalhos contestam a tese, sugerida pela literatura disponível, que as pessoas classificadas na categoria DI parecem experimentar, tendencialmente, uma incongruência negativa entre a categoria identitária atribuída e a sua identidade. A título de exemplo, refira-se a investigação conduzida por Davies e Jenkins (1997) que procurou compreender até que ponto a categoria DI é compreendida e incorporada na identidade pessoal dos sujeitos assim classificados. O que estes autores pretenderam foi observar se os indivíduos classificados na categoria DI estão cientes do significado social atribuído a esta categoria e se reconhecem, e aplicam esta categoria a si próprios. Nas suas conclusões, verifica-se que a maioria revelou não compreender o significado social atribuído à categoria social DI e que, de acordo com a sua interpretação, não parecem existir motivos para acreditar que a identidade individual é afetada pela internalização da categoria atribuída e que apenas uma minoria revelou incorporação identitária da categoria com que foram classificados (Davies e Jenkins, 1997).

Estas conclusões estão de acordo com a revisão da literatura conduzida por Beart, Hardy e Buchen (2005) que referem ter encontrado referências consistentes que revelam que alguns indivíduos classificados na categoria DI parecem não ter conhecimento da sua identidade pessoal. Como hipótese explicativa apoiam-se na teoria de desenvolvimento cognitivo, apresentada por Piaget, que define a necessidade de atingir um determinado estágio de desenvolvimento cognitivo para que seja permitido compreender uma categorização social.

Outros autores, como Dagnan e Sandhu (1999), consideram que o estigma pode ser observado do ponto de vista da perspectiva socio construtivista, assente na premissa de que aprendizagem e desenvolvimento são produtos da interação social. De acordo com estes autores, Goffman ao descrever que os indivíduos classificados em categorias estigmatizantes acabam por aceitar a avaliação social que fazem dele, está a valorizar a interação social. Desta forma, as comparações sociais podem oferecer uma estrutura teórica, para compreender muitos dos contextos sociais de vida das pessoas com deficiência intelectual.

Da análise de vinte e dois trabalhos de investigação sobre a autoperceção de “portadores de necessidades especiais”, realizadas no Brasil, Nunes et al. (2002, p. 147) concluem poder descortinar-se um complexo processo de construção de identidade pessoal em pessoas socializadas em condições de estigma, reveladoras de “padrões de relacionamento inter e intragrupal”, bem como de um conjunto de “estratégias (bem ou mal sucedidas) de que estes grupos se utilizam para ajustamento e inserção na sociedade excludente”.

Em síntese, da revisão da literatura constata-se a generalização de um conjunto de atributos, ou estereótipos que se apresentam como uma determinação social que condiciona a forma como o indivíduo deve ser e apresentar-se, de modo a corresponder à identidade social criada para ele. Estando

o indivíduo associado a um atributo socialmente depreciativo, como capacidade intelectual reduzida, a estigmatização decorre deste mesmo atributo que o acompanha. Em resultado, o indivíduo passa a ser percebido socialmente em função deste atributo negativo, deste estigma, e tende a desenvolver estratégias para se afastar desta identidade social virtual.

2.1.2. Identidade social e deficiência

Como se testemunhou anteriormente, uma das características da categoria DI é a heterogeneidade, uma vez que inclui uma grande diversidade de indivíduos com atributos diversos, aspeto que leva Davies e Jenkins (1997) a chamar a atenção para a desvantagem da tentativa de uniformização de uma identidade social.

Outra constatação, extraída da revisão da literatura, prende-se com o facto de os indivíduos classificados nesta categoria experimentarem, com frequência, situações de discriminação e segregação em resultado do estigma que lhe está associado. Apesar das evidências da experiência do estigma, autores como Oliver (1990) e Priestley (1996) sublinham que muitas das críticas ao corpo teórico que sustentam a existência de uma identidade estigmatizada, se devem ao facto de a maior parte das investigações partir das experiências de vida, aspeto merecedor de pouco crédito por parte de alguns cientistas sociais.

Zetlin e Turner (1984) desenvolveram uma investigação, ao longo de dezoito meses junto de 46 indivíduos de ambos os sexos classificados na categoria deficiência mental ligeira, concluindo que os indivíduos desenvolvem diferentes tipos de estratégias para lidar com a classificação e limitações sentidas no desempenho de atividades no dia-a-dia. Os autores agruparam as estratégias de acordo com a “identificação de quatro tipos de atitudes: a) aceitação.; b) qualificação; c) vacilação; d) negação” (Zetlin e Turner, 1984, p. 97). De seguida, apresenta-se uma breve descrição das características principais identificadas por Zetlin e Turner (1984) para cada um destes grupos. Assim, o grupo de indivíduos enquadrados no tipo “aceitação” discute abertamente a deficiência, aceitando o diagnóstico, incluindo-se na sua definição. Nos relacionamentos sociais afirmam preferir estar com outros sem deficiência, exibindo uma atitude autoritária com os seus pares. Os indivíduos enquadrados no grupo “qualificação”, talvez porque tenham passado por experiências de discriminação na escola, são descritos como mais preocupados com a designação “deficiência mental” preferindo termos menos estigmatizantes como “dificuldades de aprendizagem” ou “deficientes ligeiros”, apesar de aceitarem as suas limitações e compreenderem o impacto na sua qualidade de vida. As suas relações sociais cingem-se preferencialmente a colegas das instituições, verificando-se que são valorizadas as relações com outros “deficientes mentais ligeiros” em detrimento dos pares com “deficiência mental severa”. O grupo “vacilação” distingue-se por apresentar relutância em aceitar o diagnóstico e tendência para minimizar as suas dificuldades. Todos estes indivíduos experienciaram comportamentos discriminatórios

encontrando-se não só conscientes do estigma da classificação, mas também do efeito negativo desta classificação nas suas vidas. Em resposta, procuram projetar uma imagem pública que os aproxime da “normalidade”, mesmo que fantasiem algumas situações. Tal como o grupo anterior, rejeitam qualquer tipo de relacionamento social com indivíduos com “deficiências mentais mais severas”. Por último, os indivíduos identificados no grupo “negação” revelam-se muito relutantes na aceitação do diagnóstico, exibindo comportamentos de evitamento de todas as situações que contribuam para a exposição das suas limitações. Como estratégia procuram realçar as suas habilidades e competências. As suas relações sociais circunscrevem-se, sobretudo, à família.

Numa outra linha, os teóricos da identidade social relativizam a relação direta entre a autoperceção e a classificação e defendem que a pertença a uma categoria mais desvalorizada não predita necessariamente a assunção de uma autoperceção negativa (Finlay e Lyons, 2000).

Como se observou anteriormente, o processo cognitivo de comparação social é um processo dinâmico através do qual os indivíduos se avaliam através das comparações que estabelecem com os outros (Festinger, 1954). Tajfel (1972, p. 292) associa a identidade social “ao conhecimento da pertença a certos grupos sociais e à significação emocional e avaliativa que resulta dessa pertença” e defende que é a comparação social que permite que as características de identificação dos elementos do grupo alcancem significado.

Terá sido este corpo teórico que deu origem a um conjunto de investigações que procuraram contribuir para a compreensão dos modos como os sujeitos, classificados na categoria DI, descobrem e convivem com a identidade social atribuída e o seu efeito no *self*.

Destes trabalhos destacam-se as investigações conduzidas por Finlays e Lyons (1998; 2000) pela forma como influenciaram o conhecimento sobre DI. Num dos seus trabalhos, realizado em 1998, junto de vinte e oito participantes caracterizados pelos autores com DI ligeira, procuraram explorar a relação entre o entendimento que os indivíduos fazem sobre a categoria DI e o seu autoconceito. Para além de questões que procuravam aferir se os participantes sabiam o que era DI, foram colocadas outras duas questões. Uma relacionada com a autoperceção e outra que procurava avaliar a identificação com a identidade social da categoria DI. As respostas revelam que a grande maioria dos indivíduos (20) define DI como a incapacidade para desempenhar algumas ações. Apesar de os restantes participantes não apresentarem nenhuma definição do conceito, os investigadores consideram que este não lhes era desconhecido. No que diz respeito à identificação com a identidade social da categoria DI, a maioria (18) mostrou aceitação, enquanto dez dos participantes rejeitaram qualquer identificação com a categoria.

Num outro trabalho conduzido dois anos mais tarde pelos mesmos investigadores, as conclusões mostram que os estudos que envolvem comparações sociais evidenciam que, em situações de autovalorização ou ameaça à autoestima, os sujeitos revelam preferir comparar-se a outros que percebem estar em desvantagem, com o objetivo de algum bem-estar subjetivo (Finlay e Lyons, 2000).

Para estes autores, as comparações são flexíveis uma vez que os indivíduos variam os seus julgamentos nas comparações sociais que estabelecem, de modo a preservarem a sua autoestima. Os autores defendem, ainda, que a classificação na categoria DI não influencia diretamente a autoestima, uma vez que esta resulta da forma como os indivíduos se percebem em comparação com outros, nomeadamente das comparações sociais laterais, comparações sociais descendentes e comparações sociais ascendentes que vão estabelecendo (Finlay e Lyons, 2000).

Finlay e Lyons (2000) acrescentam que os indivíduos classificados na categoria DI tendem a estabelecer comparações sociais laterais e descendentes. Comparam-se de forma igualitária (lateral) com os indivíduos não classificados em nenhuma categoria estigmatizante e de forma descendente, ou mais favorável, quando se comparam com os indivíduos igualmente enquadrados na categoria DI. Estas conclusões confirmam os resultados apresentados no trabalho de Szivos-Bach (1993) que sugeriu uma ligeira tendência destes indivíduos para estabelecerem comparações descendentes com outros indivíduos classificados na mesma categoria.

Reforçando a variabilidade individual, Dagnan e Sandhu (1999) sugerem ser os indivíduos que internalizam um estatuto mais desvalorizado e estigmatizante que tendencialmente estabelecem comparações sociais negativas. Para estes autores, tal fica a dever-se aos atributos associadas à DI e à falta de oportunidades que leva a que estes indivíduos apresentem maior dificuldade em desenvolver experiências capazes de amortecerem os efeitos das comparações sociais negativas.

Numa investigação mais recente, conduzida por Cooney, Johoda, Gumbley e Knott (2006, p. 438), os indivíduos classificados na categoria DI relataram experiências estigmatizantes por parte “dos pares sem deficiência”, como “chamarem-lhes nomes”, serem ridicularizados ou excluídos. Não obstante, estes autores concluem que os jovens, mesmo confrontados com situações de estigma, não internalizam uma visão negativa de si mesmos quando se comparam com outros não classificados numa categoria estigmatizante. Sublinham, ainda, o papel ativo desempenhado pelos indivíduos, classificados na categoria DI, na manutenção de identidades positivas, sendo a sua resiliência valorizada na forma como se mantêm otimistas quanto ao seu futuro, não obstante a mágoa evidente nas descrições de experiências de rejeição ou ridicularização (Cooney et al., 2006).

Por seu turno, Dagnan e Sandhu (1999, p. 378) chamam a atenção para a evidência de os indivíduos que experienciaram situações estigmatizantes, também, revelarem maior tendência para se compararem negativamente com outros em dimensões como “posição”, “realização”, “atratividade social” e “pertença ao grupo”. Esta pesquisa também sugere que quando as informações negativas ameaçam a autoestima, podem resultar problemas psicológicos, sobretudo quando interferem com as dimensões da vida mais valorizadas pelos indivíduos. Contudo, defendem que a comparação social está associada com o estigma e a depressão da mesma maneira para as pessoas classificadas dentro e fora da categoria DI (Dagnan e Sandhu, 1999, p. 378).

Tal como referido por Finlay e Lyons (2000), independentemente da sua filiação (identidade social ou estigma) os trabalhos de investigação apontam o efeito negativo nas categorias sociais mais desvalorizadas, nomeadamente na autoperceção e na autoestima dos indivíduos, aspeto que pode conduzir os sujeitos a recorrerem a estratégias para restaurarem ou manterem a sua autoestima. Apesar deste consenso, estes autores chamam a atenção para o facto de alguns investigadores, como Koegel e Edgerton (1982), valorizarem o impacto nefasto na identidade e na autoestima, enquanto os teóricos da identidade social, nomeadamente Turner et al., (1987) chamarem a atenção para a variabilidade social da identidade.

Particularmente interessante, é a conclusão a que chegaram Davies e Jenkins (1997, p. 104) suportados na evidência reveladora da diferença entre a verbalização da compreensão da sua identidade social e a compreensão revelada a nível emocional, ilustrada pelos autores como a “consciência clara” da incorporação nesta categoria social como produto das suas experiências e interações sociais, concluindo que a internalização da identidade social da categoria DI decorre da forma como os outros exercem o poder sobre as suas vidas.

A diversidade de resultados e constatações dos vários estudos levam Beart, Hardy e Buchen (2005, p. 51) a sustentar que os resultados destas investigações enfatizam

a inexistência de uma relação simples entre a identidade social e a identidade pessoal, sendo muitos os sujeitos classificados na categoria DI que não se reconhecem nessa categoria e, quando o fazem, o mesmo não significa que tal influencie a sua autoestima.

Também Beart, Hardy e Buchen (2005, p. 55) sublinham a importância do contributo das pesquisas qualitativas, “para a compreensão dos modos como os sujeitos classificados na categoria DI percebem a sua identidade social, o estigma associado à classificação e o seu impacto na vida dos indivíduos”, pesquisas essas que podem contribuir para a compreender o impacto da experiência de vida e criar serviços de apoio e empoderamento para as pessoas classificadas na categoria DI.

Neste contexto, parece prudente a recomendação de Breakwell (cit. in Finlay e Lyons, 2000) ao sublinhar a importância de os investigadores não partirem do pressuposto que existe ameaça à identidade na medida em que a ameaça, para ser entendida como tal, tem de ser sentida e experienciada enquanto ameaça, recomendando que a pesquisa empírica possa observar os participantes em momentos de interação social. Este é de resto um dos desafios desta investigação, importando, pois, compreender o sentido que os participantes neste estudo atribuem à categoria DI e o modo como experienciam a condição atribuída de pertença a esta categoria.

2.2. Autopercepção dos indivíduos classificados na categoria deficiência intelectual

As questões da identidade são fundamentalmente questões de linguagem. (...) identificar-se e ser identificado não significa só 'projetar-se sobre' ou 'assimilar-se a', é antes de mais dizer-se através das palavras (Dubar, 2006, p. 172).

Na análise que se apresenta de seguida, procurou captar-se a percepção dos participantes sob o ponto de vista da sua experiência de vida com uma classificação socialmente estigmatizada. Para dar corpo a esta informação mobilizou-se um conjunto de categorias que procuram apoiar a compreensão dos efeitos da classificação DI na vida destes indivíduos: i) circunstâncias e percepção da classificação; ii) autopercepção e explicações para a classificação; iii) reações à identidade atribuída; iv) efeitos da classificação nas relações sociais; v) estratégias e respostas identitárias à classificação.

Ressalve-se que este é um desafio de natureza retrospectiva em que os participantes são desafiados a refletir e analisar no presente, feito de experiência e saber acumulado, a sua percepção sobre a forma como viveram um acontecimento passado. Salvaguarda-se que não se pretendeu compreender a reação imediata à classificação até porque, para muitos destes indivíduos não tendo existido um momento exato de comunicação da classificação, ela foi sendo percebida, sentida e assimilada ao longo do tempo.

2.2.1. Circunstâncias da classificação

Não tendo qualquer dos participantes nascido com uma condição conhecida de deficiência, a circunstância em que acabam classificados na categoria DI é muito semelhante. Efetivamente, com exceção de Susana, todos os outros participantes foram classificados de forma direta ou indireta em contexto escolar por, a determinada altura da sua trajetória escolar, revelarem dificuldades em adquirir e aplicar os conhecimentos académicos estabelecidos no currículo educativo nacional.

Quando a escola se transforma na instituição deficientizadora

No caso de Susana, o atraso na fala e as dificuldades que exibia na articulação e que comprometiam a comunicação oral, levaram a mãe a antecipar que ela não conseguiria fazer as aprendizagens numa escola regular, assumindo tacitamente que a filha teria alguma deficiência só possível de encontrar resposta numa escola de ensino especial. É desta forma, confiando no seu relato, que não tem oportunidade de frequentar um infantário e aos três anos passa a frequentar um estabelecimento particular de ensino especial.

«Eu queria ter uma escola, uma escola normal e queria aprender a fazer umas coisas e assim, mas andavam a meter medo à minha mãe» (Susana, 24 anos, ajudante de limpeza, desempregada).

Já na «*escola especial*», lembra-se de ter apoio da psicóloga com quem «*fazia uns desenhos, fazia tipo cópias e ler também*» e da terapeuta da fala que a ensinou a «*falar melhor*». Susana cresceu e fez a

sua trajetória escolar a acreditar na identidade social atribuída, que era diferente e que isso não lhe permitia aceder às ofertas escolares dos outros «*meninos que encontrava na paragem*» do autocarro.

Para os restantes participantes foram as dificuldades com que se confrontaram ao longo do seu percurso escolar que fizeram “soar o alarme” da diferença conduzindo-os a uma classificação na categoria DI, apesar de alguns dos mais novos passarem pela classificação intermédia NEE. Para estes indivíduos, foi a partir do momento em que as dificuldades em adquirir e aplicar os conhecimentos se manifestaram que a escola respondeu de acordo com a conceção dominante na época e dentro das opções legislativas disponíveis no âmbito das políticas educativas.

Como se desenvolverá no capítulo III, dedicado às políticas de educação e formação, ao longo dos tempos as respostas educativas oscilaram entre a retenção repetida, o encorajamento da desistência, a orientação para avaliação clínica, o encaminhamento para instituições de ensino especial ou a aplicação de medidas de apoio à integração e diferenciação curricular.

Em qualquer um dos casos, a experiência escolar culminou na atribuição de uma classificação apoiada muitas vezes em diagnósticos clínicos, mas o que os testemunhos realçam são experiências individuais onde imperam a perceção das dificuldades sentidas e a comparação com os outros.

Por exemplo, para Joaquina a quem ninguém explicou o que é a DI, o seu entendimento desta categoria é semelhante ao da maioria dos participantes, para quem a característica distintiva é o facto de as aprendizagens académicas se terem revelado uma tarefa difícil: «*sinto-me especial assim por causa das minhas dificuldades na aprendizagem. É difícil!*» (25 anos, ajudante polivalente, desempregada).

Da mesma forma, também João não sabe bem explicar o que é DI, e por mais que os outros lhe digam, nomeadamente os irmãos, «*tu não tens esses problemas! (...) tu não tens nada disso de deficiências e dessas coisas*», aquilo que sabe é que é no seio do grupo de colegas da instituição de ensino especial, do endogrupo, que se sente bem, reconhecendo que precisa de «*uma forma diferente de ensinar*» para conseguir aprender (27 anos, jardineiro).

No seu caso, à semelhança da maioria dos participantes, a perceção da diferença resulta da comparação com os colegas da turma, nomeadamente da perceção de um ritmo mais lento de aquisição das aprendizagens e/ou a incapacidade para realizar algumas aprendizagens do currículo regular, que o distancia dos outros.

«Dantes era muito difícil estar lá, ser acompanhado pela professora a dizer aquilo e para fazer aquilo e eu não dizia, não fazia. Não fazia muitas coisas, não queria e não conseguia. As avaliações que os professores faziam diziam que eu era capaz, que eu sou esforçado, mas prontos, tinha que fazer melhor e ser mais avaliado. Eu pensava: — com tempo chegarei lá e vou fazer o que ele fazem» (João, 27 anos, jardineiro).

Enquanto no seu tempo as dificuldades acentuadas em acompanhar o currículo comum e, nalguns casos a não realização de aprendizagens comuns para o seu grupo etário, confere uma aproximação àquilo que é socialmente percebido como DI, para a maioria dos participantes o paralelo que

estabelecem entre o seu ritmo de aprendizagem e o dos outros, bem como do fracasso para realizarem as aprendizagens expectáveis para a sua idade, não é percebido como uma categoria marcante na sua identidade, mas tão-somente como problemas circunscritos a uma dificuldade identificada e limitada. É esta a experiência de Ana que afirma ter uma *«deficiência menos grave, só ali no ler e escrever»* (26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais). No seu caso, as dificuldades identificadas não apresentam uma ameaça à sua identidade (Breakwell, cit. in Finlay e Lyons, 2000).

É também esta crença que contribui para a desconformidade entre a autopercepção dos participantes e a percepção social conferida pelo rótulo. É o que se observa no testemunho de Maria que rejeita liminarmente a classificação na categoria DI, sustentando a sua convicção na recordação das palavras da mãe que lhe contou que

«a técnica que lá a atendeu [no CRP] disse-lhe: — Olhe, a sua filha não é deficiente só que o problema que ela tem aqui é mesmo só da aprendizagem, que é para depois... Não sei já explicar muito bem» (Maria, 33 anos, assistente operacional).

Pode afirmar-se que são as exigências académicas as responsáveis pela classificação numa categoria estigmatizante, seja ela NEE ou DI. A Escola parece assumir-se com a instituição que sinaliza as diferenças não percebidas até à sua frequência, pelos participantes e pelas suas famílias. Pode, portanto, afirmar-se que sendo a escola a primeira instância de sinalização, classificação e categorização, é a instituição deficientizadora por excelência, já que as suas práticas contribuem para a discriminação dos alunos que se afastam culturalmente das expectativas (Mercer, 1973; 1977), favorecendo a sobre representação destas no universo dos indivíduos classificados com NEE. Em consequência, a classificação na categoria DI acaba por surgir quando tiverem necessidade de recorrer a ofertas no âmbito das medidas de formação e apoio ao emprego destinadas à população com deficiência e incapacidade.

Perceção da classificação

No relato da experiência de todos os participantes emerge um dado comum no que diz respeito à inexistência de informação sobre a DI e devolução dos resultados das avaliações a que foram submetidos, realizadas sobretudo por psicólogos e terapeutas. Efetivamente, da análise dos relatos é possível verificar que nenhum dos participantes se lembra de lhe ter sido explicada a razão ou motivos da sua classificação. A afirmação de Ana é, de entre todos, um exemplo desta regularidade:

«Sim, fiz muitas avaliações com psicólogos, mas nunca me lembro de alguém ter explicado o que se passava comigo. Acho que só aos meus pais» (26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

Ensaiam-se três tentativas de explicação para este fenómeno: a primeira é a assunção por parte dos clínicos que firmada a classificação na categoria DI, os atributos associados, nomeadamente a dificuldade de elaboração do pensamento abstrato (Snell et al., 2009), necessário para compreender um conceito de carácter tão abstrato (Verdugo e Gutiérrez, 2009) pode limitar ou inviabilizar a compreensão do fenómeno. Neste caso assiste-se a uma desvalorização a priori assente em ideias preconcebidas de

que estes indivíduos não têm condições para compreender o fenómeno. A segunda explicação remete para a convicção da desvalorização da necessidade de contextualizar a atribuição de categorização, num exercício de poder discricionário que remete estes indivíduos para uma categoria menor. A terceira explicação toma emprestada a hipótese sugerida por Davies e Jenkins (1997) para tentar explicar a razão pela qual os pais e os técnicos escondem a informação dos indivíduos. De acordo com estes autores, esta decisão funda-se na tentativa de os poupar a uma informação cruel que nada acrescenta ao conhecimento.

Em qualquer dos casos, parece indiscutível a desvalorização dos sujeitos e a tentativa de ocultação da DI. A este propósito, Todd e Shearn (1997) concluem que ao esconder-se a DI dos sujeitos assim classificadas, se pode estar a contribuir para que se tornem invisíveis para si próprios.

O que as narrativas dos participantes revelam é ausência de compreensão do carácter abstrato e subjetivo inerente à DI, sobretudo após a realização de uma bateria de exames clínicos que não mostram qualquer alteração orgânica e ou estrutural. Nos casos em que não se encontra nenhuma causa para responsabilizar, a confusão instala-se como mostra o testemunho de Henrique:

«Os meus pais foram tirar umas fotografias ao meu cérebro. Ver se tava tudo a funcionar e isso tudo. Foi ouvidos, também, para ver se estava a ouvir bem. Isto tudo para tentar descobrir qual é as dificuldades. Por que é que eu tinha aquelas dificuldades?» (25 anos, vigilante de jardins).

Há ainda um risco acrescido a este evitamento de explicações e que, mais do que proteção, pode causar mal-entendidos e agravamento do estigma com a associação a ideias senso-comum onde se perpétua a confusão entre DI e doença mental. O relato de Luísa ilustra bem esta situação:

«Eu fui uma vez a um médico e mandaram-me fazer exames. Acho que nasci com problemas, não sei. A minha mãe não me quis dizer nada na altura e até hoje não me diz. Um dia o meu pai chegou e disse. “— Tu vais para uma escola especial!” Fiquei a olhar. “— Uma escola quê?”. Foi então que ele disse: “-uma escola especial é uma escola DOS MALUCOS!” (...) Até hoje não percebo. Pergunto ao meu pai: “— Pai, o que é que eu tenho?”, Manda-me perguntar à minha mãe por que é que sou assim. A minha mãe manda-me perguntar ao meu pai...» (Luísa, 25 anos, ajudante de cozinha, desempregada).

Sem qualquer informação disponível, a confusão gerada e alimentada pelo desconhecido é acentuada pela experiência do estigma objetivada nos insultos de que foram e/ou são alvo.

«És maluco, és aquilo, és aqueloutro. Eu já nem ligava (...) Não gostava e fugia» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Curiosamente estas experiências não acontecem só fora da família. Por inabilidade social ou ignorância também, no seio de algumas famílias, reproduzem-se muitos dos insultos ouvidos nos espaços informais da escola. Nestes casos, o que parece mudar é o tom que substitui a acusação por brincadeira, sem intenção de ofender. A verdade é que independentemente da intenção dos autores, quem as recebe descreve-as como humilhantes e, em boa medida responsáveis pela construção de uma imagem depreciativa de si:

«— Tu és maluca, tu és maluca! Diziam na escola e até algumas colegas. Até o meu cunhado goza comigo e com o João e chama isso (risos)» (Luísa, 25 anos, ajudante de cozinha, desempregada).

Para além dos insultos, a perceção da diferença também foi sendo sentida de forma velada, como que por omissão. Destas experiências emergem os relatos de atitudes de desinvestimento de alguns docentes que, rendidos ao insucesso destes alunos, se demitiam do seu papel de ensinar.

É o que nos conta Ismael revelando que a partir de determinada altura os professores o passaram a ignorar, numa atitude assimétrica à destinada aos outros alunos. No seu relato fica claro que a ausência de atenção e o silêncio também discriminam e contribuem para a estigmatização. «*Com os professores era à parte, à parte. Não tinha queixa deles, mas também não diziam nada*» (27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Também Rafael afirma não se lembrar de alguém lhe «*ter dito porque é que tinha estas dificuldades*», mas perante a oportunidade de consultar o relatório elaborado pelo centro de saúde mental para atestar o grau de incapacidade para o trabalho afirma que «*gostava de o ter visto, mas não [lhe] deu para isso*». É esta aparente atitude de fuga que o permite elaborar uma estimativa do seu grau de capacidade sem ter de se confrontar com uma certificação externa como ilustra o seu testemunho:

«Quando fiquei efetivo eles [empresa] queriam uma prova, um documento em como eu tinha dificuldades. Tive de ir lá ao centro de saúde mental e tiveram-me de fazer uma prova para saberem se eu conseguia fazer a minha vida. Mais ou menos quanto por cento que eu não tinha e essas coisas. É assim, de certas coisas se calhar cem por cento até não tenho, né? Opá, mas se calhar noventa e oito... não sei. Olha não sei!» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

A perceção parece ir sendo construída não pelo confronto com um conjunto de dificuldades ou sintomatologia, mas antes pelos sinais sociais que os vão orientando para a diferença, desvendando o efeito da classificação fundada na construção social (Barnes e Mercer, 2003; Rapley, 2004; Bogdan e Taylor, 1994).

A baixa autoestima é comumente associada, pelos autores teóricos do estigma, como um dos efeitos da classificação em categorias socialmente desvalorizadas (Dexter, 1958; Goffman, 1990; Todd Shern, 1997), porém a análise dos dados empíricos neste estudo não permitem fazer esta ligação direta entre estigma e baixa autoestima. Dito de outra forma, se a relação entre a classificação e a baixa autoestima aparece evidente nos seus discursos e na observação de comportamentos, não é, no entanto, possível concluir se esta decorre da classificação numa categoria social desvalorizada ou se a desvalorização pessoal resulta da interação social e das comparações sociais que estes indivíduos estabelecem com os outros, sem limitações significativas no seu perfil funcional para dar conta das tarefas socialmente exigidas.

«Eu, na altura, é assim, na altura quando ela disse que eu ia para a ... [escola de ensino especial] e isso assim, eu não tava bem a ver o que isso era. Só quando lá cheguei! Ia no autocarro da instituição que parava mesmo lá ao pé de casa. Na altura... na altura eu me convenci que também era igual àqueles miúdos, na altura também me convenci disso. Na altura... se calhar até hoje. Às vezes ainda acho, não sei se é também de ter uma autoestima muito baixa e de ouvir a minha tia sempre a meter-me a autoestima em baixo e isso...» (Susy, 26 anos, ajudante de lar).

Pode, ainda, equacionar-se a hipótese de a baixa autoestima exibida pela maioria dos participantes poder resultar de uma combinação entre a toxicidade da categoria e o estabelecimento de comparações sociais responsáveis pela desvalorização de si.

2.2.2. Deficiência Mental? Ensaios e explicações

Quando confrontados com a questão: uma vez que fizeste a tua formação profissional numa instituição que dá resposta a pessoas com deficiência, na tua opinião, por que razão foste classificado(a) na categoria deficiência mental⁸³?, a maioria dos participantes procurou encontrar alguma explicação para as dificuldades que resultaram na atribuição do rótulo. Estas explicações podem agrupar-se em três grupos: i) causas externas; ii) características pessoais; iii) dificuldades de aprendizagem menos estigmatizantes.

Alguns participantes responsabilizam os fatores de natureza externa pelas suas dificuldades e consequente classificação. Um exemplo é a atribuição da explicação do insucesso escolar, feita por Igor, ao facto de o português não ser a sua língua materna. Não obstante a revelação de *«que as coisas se começaram a logo complicar»* na escola, ainda na Ucrânia, o seu país de origem porque *«tinha dificuldades com a língua ucraniana e russa»*, mas terá sido quando chegou a Portugal que *«a coisa começou a complicar-se porque não dominava a língua e não tinha capacidade para pensar em tantas línguas»* (27 anos, ajudante de jardinagem, desempregado).

Também Mário atribui a inevitabilidade da classificação a causas externas, no seu caso à ineficácia pedagógica dos professores e à sua incapacidade para o ensinarem. Apesar de relatar a memória de sentir dificuldades na escola desde cedo, os professores são eleitos como os principais responsáveis por não conseguir aprender. Cansado de anos a tentar aprender os mesmos conteúdos, atribui o insucesso aos professores que teve

«É que é marrar com o mesmo assunto todos os dias. Eu chego ao final do dia e já não posso ver o assunto nem a professora. Gostava de aprender, mas ela [professora] não me ensina e se calhar já não vou aprender. (...) As professoras foram todas as mesmas, não deu nada» (Mário, 29 anos, operador de serviços de limpeza).

A sua explicação é pouco verosímil, tendo em conta a sua longa trajetória escolar e as probabilidades de só ter encontrado professores menos competentes serem muito reduzidas.

Esgotada a explicação orgânica, por inexistência de provas ao fim de uma longa bateria de exames clínicos, a classificação na categoria DI apresenta-se mais difícil de compreender como revela o discurso de Henrique: *«Porque é que eu tinha aquelas dificuldades? (...) Nunca se descobriu nada, estava tudo a funcionar»* (25 anos, vigilante de jardins).

É Ricardo, talvez porque conheceu a miséria por dentro na infância, que relaciona as suas dificuldades com causas de natureza etiológica e exógena, sendo notório no seu discurso uma

⁸³ Recorre-se neste título à classificação que lhes é mais familiar.

multiplicidade de riscos como a fome, falta de estímulos que podem ter contribuído para as suas dificuldades, tal como defendido por autores como Schalock et al. (2012) e Luckasson et al., (2002).

«As dificuldades eram muitas lá em casa. Lembro-me da minha infância que não prestou para nada. (...) mas é... Passei fome, pedi esmola, pedi muita esmola. [Na escola] as minhas dificuldades começaram cedo e bem cedo. Eu nunca gostei da escola, sou franco. A capacidade não era muita e eu nem sabia o que era uma regra de casa. Eles [pais] alguma vez explicavam alguma coisa? Eles nem sabiam, nunca souberam» (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção).

Outros participantes, amiúde, vão revelando indícios reveladores da existência do consumo de álcool pelos progenitores ou da falta de apoio para o acompanhamento e realização das tarefas escolares, como refere Quim Moura:

«Dantes fazia muita matemática, agarrava em livros e punha-me sozinho a fazer as coisas. Sozinho porque os meus pais muita da matéria não percebiam. Os meus irmãos também não foram muito de ajudar. (...) Tivessem-me ajudado mais e se calhar podia estar melhor» (25 anos, ajudante de padaria)

Estes testemunhos que relacionam as condições de vida, nomeadamente de natureza social como a baixa escolaridade dos pais, a ausência de cuidados, regras e estímulos responsabilizando-as pelas suas dificuldades são muito interessantes porque confirmam a proposta de Mcdermott, Durkin, Schupf e Stein (2007) que sugerem evidências de que a variabilidade etiológica se prende com causas que podem ser orgânicas, genéticas e/ou sociais. Mas estas explicações também mostram uma capacidade de reflexão e relacionamento de acontecimentos, aspetos que exigem a mobilização de algumas de capacidades cognitivas (Gerber, 1990) e que lhes deviam estar vedados.

Conhecendo a origem socioeconómica e educacional dos progenitores, os testemunhos dos participantes também dão razão à tese de autores como Englund, Luckner, Whaley e Egeland (2004) e Epstein, (1991)⁸⁴, que apontam o nível socioeconómico e educacional dos pais como preditor do envolvimento parental na escola, estabelecendo uma associação positiva entre envolvimento parental na escola e desempenho académico. O que estes relatos sugerem é que cumulativamente, pela origem social e pelo afastamento dos pais em relação à escola, à partida estes participantes já transportariam um conjunto de desvantagens, tão bem descritas pelos autores que se interessaram pelas dinâmicas da reprodução social.

Seabra (2009) dá conta da inexistência de qualquer investigação que tenha contradito as conclusões de Floud, Halsey e Martin (cit. in Seabra, 2009) que detetaram uma relação estreita entre o sucesso escolar e os níveis de escolaridade dos pais, nomeadamente as condições culturais favoráveis, como as atitudes e preferências dos progenitores.

Outro grupo de participantes procura ensaiar explicações para as dificuldades exibidas escola e que acabaram por ser responsáveis pela classificação na categoria DI com traços de comportamento socialmente mais aceites e menos estigmatizantes. É o caso de Rafael que procura encontrar

⁸⁴ Estes autores assinalam ainda a existência de um ciclo de afastamento, relativamente às famílias em situação social mais vulnerável, por se depararem com dificuldades acrescidas para se envolverem na escola, nomeadamente a falta de recursos, preocupações com questões de sobrevivência, percepção de baixa competência para tratar de assuntos relacionados com a escola e memórias negativas relacionadas com a sua própria experiência e com o valor que atribuem à escola.

explicações para a classificação na categoria DI na recordação de «*quando era pequenino era muito nervoso e não parava quieto e quando chegava ao pé de uma pessoa fazia disparates (...) podia até bater*» razões que o levaram a ser acompanhado «*no centro de saúde mental, porque era muito nervoso e tomava remédios*» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

Por seu turno, Quim Moura esforça-se por repetir que «*era mais a falta de atenção do que outra coisa. Falta de... era pouco estudo*» e que se não fosse a sua «*falta de interesse*» e «*se tivesse estudado mais*» não teria dificuldades na escola.

Também Luís atribui as suas dificuldades a aspetos relacionados com as suas características pessoais: «*às vezes devia ser mais determinado e não fui, não sei. Por ter dificuldades, ser tímido, não sei*» e ao facto de ter começado «*a falar um bocadinho tarde*» (35 anos, ajudante de motorista).

Outro conjunto de explicações é dado por Ana e por Carlos que se apoiam na convicção de que a sua classificação na categoria DI resultou de uma perturbação que identificam como dislexia.

Ana apesar de responsabilizar a incompetência da «*professora da escola primária*» que «*era má*» sublinha que a «*principal razão de não ter conseguido aprender*» e que só mais tarde a mãe lhe explicou que tinha dislexia⁸⁵. Esta participante acrescenta, ainda, que «*desmaiava quando era pequenina*» porque a sua dislexia dava-lhe para desmaiar⁸⁶.

Este autodiagnóstico apropriado pelos próprios ou pelos familiares, foi sendo realizado a montante, quando começaram a ser divulgados, pela comunicação social, os traços da dislexia e se começaram a identificar com os sinais exibidos pelos disléxicos. À semelhança dos indivíduos identificados por Zetlin e Turner (1984) no grupo “vacilação”, também estes reconhecem algumas dificuldades e limitações que não são suficientes para que sejam classificados na categoria DI. Em sua substituição referem diagnósticos, mais benignos em termos de aceitação social e menos estigmatizantes, o que parece proporcionar-lhes algum conforto.

Mas as narrativas dos participantes e a forma como fazem a apresentação de si, também revelam o efeito descrito por Dubar (2006) sobre o recurso a termos e expressões diferentes das que resulta da classificação atribuída e respetiva identificação social, reveladores dos ‘mundos sociais’ que habitam as suas respostas à experiência de classificação na categoria deficiência intelectual.

⁸⁵ A dislexia é uma perturbação da leitura e da escrita. De acordo com o DSM-V a dislexia é uma das perturbações mais comuns da aprendizagem caracterizada por dificuldades na leitura, «problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de descodificação e dificuldades de ortografia» (AAP, 2013, p. 111).

⁸⁶ Não é conhecida qualquer relação entre a dislexia e o desmaio.

2.2.3. Reações à identidade atribuída

A forma como os participantes parecem ter reagido à atribuição de um novo atributo decorrente da classificação na categoria DI parece ser influenciada por alguns aspetos, dos quais se destacam, a idade e nível escolar em que foram classificados, a familiarização com a classificação e as expectativas e aspirações acumuladas.

Rendição: comecei logo a ter problemas

A identificação com a categoria adquirida parece ser mais evidente no grupo de participantes que foram mais precocemente classificados nesta categoria. Neste grupo encontram-se os participantes cujas dificuldades escolares se manifestaram logo no início da escolaridade quando o confronto precoce com dificuldades em realizar as aprendizagens ao ritmo dos outros os fizeram interiorizar e reproduzir o discurso de que há pessoas que não são capazes de aprender. O desabafo de Henrique mostra a assimilação do discurso que se habituou a ouvir: «*A minha cabeça, naquela altura, não dava para os estudos*» (25 anos, vigilante de jardins).

Os participantes que precocemente se viram numa situação que os diferenciava dos outros parecem rendidos à conformidade e à identificação com a identidade atribuída como testemunha Mário:

«Fui para a primária e comecei a ter dificuldades logo. É que foi logo! Logo na escrita, na fala, logo em tudo. (...) Depois, como não aprendia nada, mandaram-se para um colégio especial para pessoas com dificuldades. Era assim para moços, estava tudo dividido, era para os que tinham o mesmo problema que eu.» (Mário, 29 anos, operador de serviços de limpeza).

O discurso de Joaquina também revela a incorporação de características socialmente atribuídas à categoria DI, nomeadamente a perpetuação da infantilização, independentemente da idade dos indivíduos, sem questionamento ou crítica. Na entrevista e nas notas de campo a adoção de expressões como «*meninos com eu*» ou «*meninos como nós*» é comum para se referir a si e aos outros jovens e adultos que participam em atividades lúdicas promovidas pela instituição de ensino especial.

O impacto desta infantilização da linguagem espelha a atitude dos que os rodeiam e detém o poder, nomeadamente ao nível da imposição da limitação da liberdade e autonomia. Esta atitude dos membros da família é aceite por Joaquina, Aníbal e por Mário como natural e inquestionável. Apesar de as suas histórias de vida mostrarem a assimetria dramática, nos comportamentos e atitudes, dos seus progenitores para com eles e para com os seus irmãos não classificados na categoria DI, nenhum destes participantes mostrou estranheza ou fez qualquer crítica. Por exemplo, apesar de Aníbal ser o filho do meio e Mário ser o filho mais velho, nenhum questiona que os seus irmãos não precisem de pedir autorização para sair ou para tomar decisões, ao contrário daquilo que lhes é exigido:

«Sim, os meus irmãos vão para onde querem. Não precisam de dar satisfações.» (Aníbal, 38 anos, ajudante de reciclagem, desempregado).

«Ele [irmão] sai para onde quer, mas é preciso ver que ele já teve na tropa e nos Açores» (Mário, 29 anos, operador de serviços de limpeza).

Esta omissão parece reveladora da rendição a uma categoria menor que merece, por isso, um tratamento igualmente diferenciado.

No caso de Aníbal, esta rendição e conformismo fazem com que aceite a limitação à liberdade imposta pelos pais e inibe-o de partilhar com estes os seus sonhos de futuro, por acreditar que não se coadunam com a imagem que estes têm de si:

«Gostava de um dia casar e ter filhos, mas não sei. (...) Também nunca falo neste sonho aos meus pais. Conversamos sobre o tempo, sobre as notícias» (Aníbal, 38 anos, ajudante de reciclagem, desempregado).

Reserva: sou assim, mas...

Na maioria dos discursos e comportamentos observados descobre-se a importância do conformismo com a classificação legitimada pela aceitação de um padrão correspondente ao ritmo de aprendizagem e dificuldades em domínios específicos como atesta o testemunho de Carlos: *«(...) os professores notavam que eu já tinha algumas dificuldades em relação às outras crianças»* (Carlos, 25 anos, pintor). No seu caso, o conformismo resulta de uma atitude pragmática que alia o reconhecimento das suas dificuldades à necessidade de aproveitar as respostas que lhe permitissem aceder a uma vida melhor. Porém, este conformismo não impede o exercício de comparação social e a decisão de identificação ou rejeição com outros que frequentam a instituição, a quem reconhecem mais dificuldades:

«Aaahh... supostamente era mau. Tinha muitos deficientes, mesmo profundos» (Carlos, 25 anos, pintor).

Numa atitude pragmática, a classificação e a frequência de uma instituição orientada para pessoas com deficiência não lhe causou qualquer constrangimento, porque como expressa no seu comentário, o mais importante era encontrar uma solução que orientasse o seu futuro:

«O facto de ter deficiência no nome não me incomodou, nem tenho vergonha nisso. O que eu pensei foi que era importante que puxassem por mim para ter um futuro melhor» (Carlos, 25 anos, pintor).

Também Rafael, à semelhança de Carlos, tem um discurso que revela algum conformismo com o rumo que seguiu a sua trajetória escolar. No entanto, o que torna o seu testemunho particular é a identificação com a categoria, a comparação social com outros e, sobretudo, o reconhecimento da heterogeneidade da categoria e a sua estratificação.

É assim que relata o seu contacto com a deficiência, após a entrada na instituição de ensino especial:

«Quando cheguei à nova escola era uma instituição diferente, era especial. É aquilo que a gente sabe, aquela deficiência... pois! Ainda me lembro do princípio sim, né? Vejo tudo normal e depois vejo que há ali gente deficiente. Vá lá que eu tava numa sala que a deficiência era mais ou menos como eu, mais ou menos normais. As outras salas já eram com mais deficiência» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

Ser enquadrado na categoria DI parece ser particularmente difícil por dois motivos: o primeiro decorre das limitações com que os participantes se confrontam que constituem barreiras objetivas nas práticas quotidianas e que fazem com que sejam encaminhados para soluções alternativas para

ultrapassar as dificuldades. Deste motivo decorre um segundo que se funda na censura social percebida pela associação que lhes é imposta por uma categoria estigmatizante e altamente desvalorizada, por vezes percebida erradamente como homogénea (Luckasson et al., 2002).

Estas circunstâncias fazem parte da experiência de quase todos os participantes, mas o relato de Susy é particularmente ilustrativo no que diz respeito à experiência das dificuldades e classificação, a que acrescenta o receio do peso social da classificação imposto pela identidade social atribuída ao rótulo:

«Mas a pessoa nunca se sente bem. Fica assim naquela, com vergonha e isso. Com medo que vão pensar, “que burra que tá aqui!”. Às vezes o meu namorado até costuma dizer: — Mas por acaso tu tens cara de deficiente? [risos] É que a pessoa não tem nada contra, mas fica assim... Tá a ver, não tá?» (Susy, 26 anos, ajudante de lar).

Do testemunho de João fica ainda uma pista que não confirma a tese sugerida por Beart, Hardy e Buchan (2005) que sugere que a categoria DI se assume como categoria dominante e se firma como a identidade primária dos indivíduos. Para João, a classificação na categoria DI é apresentada como um quase alívio na medida em que lhe permitiu aceder a uma instituição onde as diferenças da cor de pele e na aprendizagem são desvalorizadas, revelando não existir uma identidade dominante, mas antes concorrente, como ilustra o seu relato:

«Faz-me bem! Na instituição era mais fácil, porque antes [escola regular] as pessoas não se adaptavam com pessoas de cor e com os que não sabiam fazer [aprender e aplicar os conhecimentos] bem» (27 anos, jardineiro).

Também no caso de Ricardo, a orientação sexual homossexual concorre com a classificação na categoria DI, parecendo até ter maior peso identitário. No seu discurso, a identificação com a categoria DI é aceite como uma evidência decorrente *«dos seus problemas em aprender»*, enquanto a orientação sexual foi um processo de descoberta que levou tempo a aceitar e que, ainda hoje, só assume num círculo reservado de pessoas íntimas como atesta o seu discurso e comportamento:

«Foi muito difícil porque eu tinha nojo de mim. Eu já tinha descoberto como era, mas nunca... Pensei muito e... era a minha tendência, era» (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção).

Durante o trabalho de campo, nos variados contextos sociais com outros colegas dele, Ricardo tirou a aliança, mentiu sobre o local onde vivia e desenvolveu sempre estratégias para não revelar aos outros colegas a sua orientação sexual ou indícios da sua vida conjugal. Como ele diz, tem alguns cuidados porque tem medo da reação das pessoas. Por exemplo, sempre que precisa que Maria o ajude com qualquer procedimento no seu telemóvel, Ricardo elimina o contacto do seu companheiro, identificado como “Amor”, evitando que ela suspeite que ele tem uma relação com outro homem.

«Eu tiro sempre, sempre a aliança. (...) Quando a Maria faz coisas no telemóvel, me ajuda, eu tiro sempre o número dele [companheiro] por que está lá gravado “Amor”» (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção).

Concomitante com a classificação na categoria DI, é a existência de uma desvantagem nas funções ou estrutura do corpo, que remete para uma deficiência de natureza mais objetiva, que parece favorecer a familiarização com a classificação na categoria mais genérica deficiência, sem nunca

particularizarem a categoria mais específica DI. Morena e Leopoldina são disso exemplo: A primeira com uma dificuldade na linguagem e a segunda com uma paraplegia falam da deficiência de uma forma que parece bem resolvida, talvez porque centradas na deficiência de natureza física, menos estigmatizante, consigam expurgar o peso que envolve a categoria DI.

A experiência relatada por Morena dá conta da sua preocupação em aceder a terapias que podem contribuir para melhorar as dificuldades, contribuindo para aligeirar o caráter permanente associado à deficiência, como se observa na sua afirmação:

«O meu problema é isto, a fala. Quando estava a trabalhar andei numa terapeuta da fala, fui eu que procurei. (...) Resolvi ir quando já podia pagar. Ficava perto do trabalho e ia lá na hora de almoço. Melhorou mais ou menos» (Morena, 41 anos, auxiliar administrativa, desempregada).

Para Leopoldina, o tempo que passou sem frequentar a escola e a inexistência de qualquer outra resposta para as suas limitações parecem ter tornado inquestionável, e quase uma bênção, a integração na instituição destinada a dar resposta a indivíduos com DI, como mostra o repetido desabafo: *«devo tudo à instituição!»*

Estes participantes podiam posicionar-se na categoria “situacionais”, criada por Mercer (1973), na medida em que reconhecem ter dificuldades em determinadas atividades, mas a sua trajetória mostra serem capazes de desempenhar papéis produtivos e de responsabilidade social.

A aceitação das dificuldades e a falta de oportunidades da escola regular em oferecer respostas alternativas é que os leva a anuir à inevitabilidade da classificação na categoria DI como única forma de acederem a ofertas escolares, formativas e de promoção de emprego. Todavia, os seus discursos mostram alguma reserva na forma como se demarcam do resto da população, conduzindo-os a uma preocupação em marcarem a distinção da população cuja visibilidade da deficiência é mais evidente, procurando situar-se sempre noutro patamar, onde se diferencia o Eu, do Eles “deficientes”.

Rejeição: não sou assim!

Como se observa na análise dos testemunhos anteriores, a maioria dos participantes reconhece ter limitações circunscritas, que faz com que intermitentemente se concebam integrados na categoria DI, sobretudo porque reconhecem sentir algumas dificuldades. Este posicionamento dá-lhes alguma liberdade de “entrar e sair” do espectro da DI, pelo menos em algumas dimensões de vida.

O testemunho de Luísa é um exemplo paradigmático. Apesar de reconhecer ter *«um problema na fala»* e dificuldades a *«ler e a escrever»*, não considera existir qualquer outra razão para beneficiar de uma classificação estigmatizante, nem tão pouco de algumas medidas compensatórias como a isenção das taxas moderadoras de saúde⁸⁷, alvitando mesmo como hipótese o facto de a confundirem com a população da instituição de ensino especial que frequentou *«Só se for porque eu tava na instituição»*

⁸⁷ À data da realização da entrevista o acesso aos cuidados de saúde, no âmbito do Serviço Nacional de Saúde, implicava o pagamento de taxas moderadoras podendo estar isento do pagamento das referidas taxas, desde que a sua situação se enquadre num dos seguintes grupos “(...) c) Os beneficiários de abono complementar a crianças e jovens deficientes.” (Decreto-Lei nº173/2003, de 1 de Agosto. Art.º 2 alínea c).

(Luísa, 25 anos, ajudante de cozinha, desempregada). Curiosamente, o mesmo raciocínio não é aplicado ao acesso aos cursos de formação de reabilitação profissional, ministrados pela mesma instituição num espaço físico diferente, nem às medidas de apoio ao emprego porque considera que o público que frequenta a instituição de reabilitação profissional «*são pessoas normais*».

Porém, na análise emergem dois casos atípicos, no universo dos participantes, que se caracterizam pela rejeição da classificação DI. Em ambos os casos existe uma repulsa explícita, fundada em argumentos mais sólidos, que parece resultar de uma reflexão cimentada ao longo do tempo.

Em comum estes dois participantes tiveram percursos escolares mais regulares, em que as dificuldades académicas só foram consideradas suficientemente significativas para merecerem apoio num nível escolar mais avançado, o que parece ter contribuído para uma maior dificuldade em compreender e aceitar a classificação atribuída. É o caso de Maria, como indicia o seu testemunho que se reproduz:

«Acho que não sou deficiente! Se eu fosse, não era assim. Não é?» (Maria, 33 anos, assistente operacional)

Este seu desconforto com a classificação e incompreensão leva-a mesmo a solicitar a aprovação da investigadora, quando num dos encontros lhe dirigiu a pergunta «*Eu sou deficiente?*». Esta questão foi colocada após ter associado o objetivo da pesquisa à sua seleção como participante.

O discurso de Luís também evidencia uma experiência violenta que resultou no desapontamento com a atribuição de uma classificação na qual não se revê e, por não se identificar com os outros formandos que frequentavam a instituição:

«Eh... epá! Foi um granda balde, o mundo a cair em cima de mim. Epá por estar misturado, epá por estar a comparar-me com pessoas, a pôr-me rótulos. Foi da parte da manhã que eu lá fui, a primeira vez e fiquei um bocado a bater mal. Epá, não sou um génio, mas assim com pessoas muito menos... Identificava-me com alguns monitores» (Luís, 35 anos, ajudante de motorista)

Para Luís e Maria a classificação numa categoria imposta e que consideram estigmatizante constituiu um abalo emocional, na medida em que colidiu com a sua autoperceção. Parece poder afirmar-se que a identidade social atribuída pela classificação DI lhes proporcionou experiências, pouco gratificantes, que entraram em conflito com a sua identidade pessoal.

O relato de Maria revela bem a forma como as atitudes das pessoas com quem trabalhava e que afirma não ter dúvidas que gostavam muito dela a faziam sentir infeliz e pouco confortável consigo:

«As pessoas faziam um bocadinho de diferença, sim. (...) Deixavam-me um bocado assim em baixo com a forma como me tratavam, como se eu fosse uma miúda e não percebesse as coisas. Às vezes a chefe e tudo dizia: "não falem assim com a miúda" e mais não sei o quê» (Maria, 33 anos, assistente operacional).

É o inconformismo destes participantes, como mostram as suas biografias, que os leva a desenvolver as estratégias de “sobrevivência social” (Glat e Pletsch, 2009, p. 141) ao seu alcance, numa tentativa de anularem o estigma e voltarem e recuperar dignidade, no duplo sentido de provarem a si próprios ser capazes e, assim, obterem o reconhecimento dos outros.

Depois de mudar voluntariamente de emprego para se libertar da classificação e respetiva identidade social estigmatizante Maria mostra, de forma inequívoca, que só após essa mudança é que conseguiu voltar a sentir-se bem consigo:

«Eu acho que quis sair para não ter nada a ver com a deficiência. Acho que foi por isso! Acho que foi depois dessa mudança. Comecei a conhecer outras pessoas e comecei a abrir-me mais. Sinto-me mais aberta, não sei. Porque eu às vezes sentia-me envergonhada e não me sentia bem» (Maria, 33 anos, assistente operacional).

Já o inconformismo de Luís foi mais orientado para enfrentar o desafio de tirar a carta de condução e adquirir um automóvel. Percebe-se no seu discurso que este sonho realizado foi movido pela necessidade de melhorar a sua autoestima, a sua vida profissional e, em grande medida para provar a si e aos outros que tinham de si uma ideia desajustada e subvalorizada, como se pode perceber no seu relato emotivo.

«Antigamente era Luís, o coitado, mas agora já não gosta que eu desafie, pois não? Agora estou mais revoltado porque tenho armas, tenho carta [de condução]. Não sei o dia de amanhã, mas há muitas pessoas minhas vizinhas que pagaram pela língua. Tenho carta e elas não. O Luís é que era maluco, o coitadinho. Era a doutrina! Às vezes a minha gaguez ... Epá, não perdoou, não me esqueço. (...) Eu não sou gente, agora quem não se sente, não é filho de boa gente. Agora, enquanto eu tiver por cima, não estou por baixo.» (Luís, 35 anos, ajudante de motorista).

2.2.4. Eu e os outros: efeitos da classificação nas relações sociais

A abundante literatura sobre o estigma associado à deficiência intelectual revela-a como uma categoria avaliada negativamente pela sociedade (Bogdan e Taylor, 1994; Edgerton, 1967). Este é um dos aspetos que, como demonstrado anteriormente, é percecionado pelos participantes das mais variadas formas, sendo os testemunhos de Luísa e de Henrique dois bons exemplos:

«A gente tem aquelas dificuldades, mas lutamos, pensamos e isso tudo. Eu gostava de fazer um programa ou outra coisa com a professora [indica a investigadora] e ensinar às outras pessoas que a gente não somos fracos a, somos guerreiros. A gente não somos nenhuns estúpidos, nenhuns parvos. Somos, temos aquelas dificuldades porque Deus quis assim, entretanto... é isso» (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins).

«Às vezes a minha irmã diz: — Olha, lá vai ali um maluquinho! e eu digo sempre: — Opá, ó Vera, não se diz malucos. Têm um problema de saúde, mas não são malucos» (Luísa, 25 anos, ajudante de cozinha, desempregada).

Tomando como referência estas experiências percebe-se o esforço feito, por muitos dos participantes, para fugirem ao impacto estigmatizante (Langness e Levine, 1986) que condiciona as suas relações sociais (Koegel, 1986) que vai do tratamento social diferenciado ao evitamento e/ou ridicularização (Dovidio et al. 2000).

Para a generalidade dos participantes, a associação da categoria DI a um estigma é observável nos relatos de experiências de discriminação e preconceito sentida na forma diferenciada e desvalorizada com que foram tratados nos mais diversos contextos como a escola, trabalho e interações sociais.

A maioria parece ter sentido o peso da discriminação dos colegas pela exibição das suas dificuldades académicas, no contexto de sala de aula.

«Era excluído do grupo (...) sentia um bom bocado exclusão dos outros da turma» (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins).

Em alguns casos a violência psicológica e assédio dos colegas é evidente, como no relato de Ismael que conta que os colegas da turma também o rejeitavam e «*reagiam mal*» às suas dificuldades com insultos como «*És maluco! És aquilo, és aqueloutro!*» de tal forma que ele acabava por fugir da escola porque «*Só queria sair dali*» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Apesar de afirmarem não esconder a ninguém a frequência na instituição de ensino especial, Henrique e Luísa sentem a consequência estigmatizante refletida no comentário «*Ainda hoje gozam comigo: — Tu andaste na [nome da instituição de ensino especial subtraído]!*» (Luísa, 25 anos, ajudante de cozinha, desempregada).

Henrique vai mais longe e entusiasmado com a experiência de participar nesta investigação afirma a esperança de que estas conversas possam ter uma função pedagógica, contribuindo para melhorar a imagem social e distorcida da DI. Diz ele que:

«Estas conversas são boas e vai servir para muita pessoa. Há pessoas que pensam que a gente somos deficientes, mas não somos. Somos pessoas como as outras!» (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins).

Mas também é no seu discurso que se percebe que a perceção da discriminação é contextualizada ao universo que conhece as suas dificuldades, porque no espaço exterior da escola as suas qualidades futebolísticas esbatiam as diferenças, transformando-o em mais um igual aos outros:

«Cá fora fazíamos as mesmas coisas, jogávamos à bola e assim» (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins).

A perceção da identidade estigmatizada (Gerber, 1990) também é relatada nas experiências de Maria, de Luís e de Rafael em contexto de trabalho. Luís investiu na carta de condução com a expectativa de poder ser promovido a motorista da empresa. O resultado traduz-se numa enorme frustração por compreender que esta aspiração era irrealizável pela falta de confiança fundada na identidade socialmente atribuída.

«Eu pensava, acreditava que ia conduzir uma ou outra carrinha, mas não. Não porque... acho que é porque fui contratado, porque vim de lá [centro de reabilitação profissional]» (35 anos, ajudante de motorista).

No seu caso, a legitimação da habilitação para conduzir obtida da mesma forma que para qualquer outro indivíduo não é suficiente para que possa aspirar a uma função de maior responsabilidade na empresa onde trabalha.

Nos casos de Maria e Rafael, a perceção que têm das representações sociais negativas, associadas à classificação, levaram-nos a reagir e a resistir a atitudes e comportamentos que avaliaram como discriminatórios. O relato de Maria mostra a forma como sentia que a desvalorizavam no local de trabalho:

«Lá tratavam-me bem, mas acho que faziam um bocadinho de diferença, sim. Havia lá, na altura, uma cozinheira que acho que fazia um bocadinho de diferença, até a chefe lhe dizia: — Não fales assim com a miúda e mais não sei o quê. Deixavam-me um bocado assim em baixo com a forma como me tratavam porque eu não me identificava assim com eles [pessoas com deficiência]» (33 anos, assistente operacional).

Não suportando a imposição de uma identidade social estigmatizada, contraditória com a identidade para si, encontrou resposta na fuga. Como ela afirma, encheu-se de coragem, despediu-se e procurou um emprego onde ninguém a conhecesse e, portanto, não a associasse a uma identidade estigmatizada.

Também Rafael afirma ter convivido com atitudes discriminatórias. Como resultado, temendo que a situação piorasse, resolveu impor-se e exigir a mudança de atitudes e a correção de um tratamento que percebia discriminatório:

«Este foi o primeiro trabalho e as pessoas sabiam que eu vinha centro. É assim, eu com o meu patrão ainda tive chatices causa disso. Ainda, de vez em quando digo a ele... começo a chatear-me e digo: — Acho que tão-me a tratar como eu venho lá de cima. Ele fica todo coiso: — Ó Rafael eu não te trato como tu vens lá de cima, eu trato-te como trato todos. Pois é, mas eu não acho. No princípio chatee-me mesmo a sério. Comecei a ficar um pouco desconfiado e a sentir uns modos um bocadinho diferentes. (...) Disse-lhe tudo: que ele era malcriado, que passava a vida a dizer mal do meu trabalho, que me descriminava... Disse tudo e não pedi desculpa. Os outros colegas vieram logo aclamar. Depois ele [patrão] veio e, ainda, veio pedir desculpas. Nessa altura eu disse logo a ele que não gostei. A partir daí foi uma amizade» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

A forma como se impôs parece ter recebido eco e admiração, por parte do empresário e colegas, o que de alguma forma é revelador de que o tratamento para com Rafael seria de facto diferenciado.

Chiu, é segredo!

De todos os participantes neste trabalho, apenas um pequeno grupo não esconde a passagem pela instituição de educação especial, nem a classificação na categoria DI com a qual se identificam. É o caso de Joaquina e de Mário que até exibem com orgulho na cronologia do seu perfil da rede social *Facebook* o nome da instituição de ensino especial no campo “onde estudou?”. A eles junta-se Henrique que manifesta, em várias ocasiões, o orgulho na instituição de ensino especial e gosta de sair na carrinha da instituição porque o logótipo *«mostra às pessoas donde somos.»* (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins)

Também Carlos afirma não ter qualquer problema com o facto da instituição onde fez a sua formação ter deficiência no nome, não o impedindo de contar aos outros *«(...) nem tenho vergonha nisso. Sempre contei e não escondo de ninguém onde andei»*. (Carlos, 25 anos, pintor)

Mas estes casos correspondem a uma minoria num universo de participantes para quem o seu percurso na instituição de ensino especial e classificação na categoria DI é um assunto tabu. A ocultação ganha alguns contornos ambivalentes, quando os participantes, não obstante considerarem a frequência de cursos para pessoas classificadas na categoria DI “uma oportunidade” para quem não consegue prosseguir estudos, intencionalmente optam por preservar essa informação dos vizinhos, amigos e familiares. Mais uma vez, este segredo apresenta-se como estratégia para evitar que os outros construam uma imagem de si pejorativa, com receio da reprovação social, como mostram alguns testemunhos.

«Não conto porque depois começam a gozar. Digo, quando me perguntam: — Ah, eu tirei um curso... mas não digo que foi aqui [CRP], digo que foi no Montijo ou uma coisa assim...» (Igor, 27 anos, ajudante de jardinagem, desempregado)

Para estes participantes que têm em comum a rejeição da categoria imposta pelo critério de acesso à reabilitação profissional, a estratégia adotada é o segredo quanto à frequência deste sistema de formação que consideram “menor”, como ilustra a afirmação, sem hesitação, de Luís. «*Não, não digo a ninguém.*» (35 anos, ajudante de motorista)

De forma mais extremada, com a esperança de quebrar um ciclo e dissociar-se da classificação DI, Maria depositou toda a energia e proatividade para tentar descolar-se do rótulo deficiência. Infelizmente, a identidade social virtual parece não perder a memória e anos depois, num esforço para reconstruir a identidade social mais de acordo com a sua identidade individual, é traída pelo comentário de uma funcionária da instituição de ensino especial, quando a reencontra no seu novo emprego.

«Há coisa de um ano, a Esmeralda, foi lá ao meu serviço. Foi acompanhar um senhor que estava doente [Pausa, nesta altura a sua inquietação manifestou-se roendo a unha e lacrimejando], cumprimentou-me e perguntou: —Atão Maria, tás aqui há quanto tempo? Tás lá por cima, é? [referência à possibilidade de a contratação ter sido via CRP]. Eu respondi que estava a trabalhar neste serviço, há quase sete anos, que tinha saído da pizaria e que tinha arranjado este trabalho [pausa] E sabe o que é que eu ouvi? Eu ouvi mesmo, ninguém me disse. Ouvi ela dizer para a enfermeira e para a minha colega: — Aquela rapariga [que era eu] é deficiente! Andou lá em cima na instituição. Ai professora, eu nem sei como fiquei! Porque é que ela tinha de dizer aquilo? Eu não sou deficiente, andei no CRP, mas não sou deficiente e faço o melhor no meu trabalho, dou o meu melhor e ela vai dizer aquilo. Depois as pessoas até podem pensar “olha, aquela é deficiente e a gente não lhe pode dar algumas tarefas”. Já viu? Senti-me tão mal. Eu não sou nenhuma deficiente! Arranjei este trabalho e faço muito bem”. É assim, como um fantasma, estava tudo tão bem e depois ela vai dizer isto. Ainda ouvi as enfermeiras a comentarem que eu era deficiente, já viu se chega aos ouvidos da minha chefe?» (Maria, 33 anos, assistente operacional).

A opção pela reprodução de uma longa citação foi intencional por se considerar que, melhor do que qualquer outra redação interpretativa, esta revela a natureza do turbilhão de sentimentos que a associação à categoria DI lhe provoca. Em rotura com o que parecia ser o seu futuro e, enveredando intencionalmente, por um trajeto alternativo, na tentativa de ultrapassar as dificuldades e o estigma da classificação, sente-se injustiçada e traída por alguém que vem revelar uma fatia do seu passado, que ela não renega «*porque até acha que pode ter sido a melhor opção*», mas que prefere esquecer porque repudia qualquer associação entre as suas características pessoais e o “fantasma” da identidade social atribuída à categoria DI.

Outro aspeto que não se pode deixar de sublinhar é a exibição de competências éticas e a análise crítica que Maria elabora e que contrastam com o comportamento exibido por esta profissional da reabilitação.

«Eu devia ter ido ter com ela e dizer-lhe: — Ouça lá D. Esmeralda, por que é que está a dizer isso de mim? As pessoas como ela não devem guardar sigilo, como no meu serviço há pessoas que não querem que se saiba que têm esta doença e nós não podemos dizer, temos de respeitar. Olhe, cheguei a casa, contei à minha mãe e chorei, chorei...» (33 anos, assistente operacional).

A classificação na categoria DI, associada pela maior parte dos participantes à passagem pela instituição de ensino especial e/ou reabilitação profissional também parece constituir uma assombração do passado partilhada por Ana e Susy, mas de forma bem diferente da sentida pela Maria porque, para elas, a classificação na categoria DI resulta de um conjunto de dificuldades que sentem como um defeito

individual, pelo qual experimentam uma culpa que precisam de expiar com o reconhecimento e aprovação dos outros, em particular dos parceiros ou candidatos a relacionamentos afetivos.

Quando Ana começou a sentir que retribuía o interesse manifestado pelo Hélder solicitou ao irmão que primeiro confirmasse se as suas dificuldades seriam aceites junto do pretendente.

«Quando ele começou a interessar-se por mim, pediu o meu número ao meu irmão. O meu irmão disse que não dava, não dava e ele pediu até que o meu irmão disse: — Atão só há um problema. Eu vou-te dizer, mas tu vê lá. Não brinques, nem gozes com a minha irmã. A minha irmã tem dificuldade em escrever. Já lê bem, mas tem dificuldade nessas duas coisas» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

Também Susy alimentou, durante algum tempo, a dúvida que a fez hesitar entre contar ou ocultar as suas características ao seu namorado. Acabou por decidir contar-lhe como se fosse uma falta que poria em perigo a confiança entre o casal, se não o fizesse.

«Na altura abri o jogo com o Pedro. Fui sincera e disse-lhe das minhas dificuldades. Disse-lhe: — Olha, é assim, eu andei numa instituição especial e tenho as minhas dificuldades com o dinheiro» (Susy, 26 anos, ajudante de lar).

Esta assunção das dificuldades e revelação do seu passado é, no entanto, restringida ao parceiro, tendo estas participantes o cuidado de o preservar da família alargada e amigos, como se se tratasse de um segredo social. Segredo que pode ser quebrado por sua iniciativa, numa atitude defensiva, sempre que considerem pertinente para explicar as suas dificuldades no desempenho de alguma atividade. Por exemplo, a determinada altura, Ana sentiu necessidade de contar ao padre, responsável pelas aulas de preparação para a catequese, as suas dificuldades na leitura e escrita para que este fosse menos exigente e mais compreensivo com as suas dificuldades:

«Eu falei com o padre, disse-lhe: — Olhe padre, passa-se isto e isto, eu não sei ler e não sei escrever. Ele virou-se pra mim (...) e disse: — Ah, isso na altura toda a gente era burrinha... e toda a gente era isto e aquilo. É normal⁸⁸» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

A adoção do comportamento mais comum de manter segredo sobre a sua passagem pela instituição de ensino especial e classificação na categoria DI parece só ser interrompida quando sentem alguma vulnerabilidade ou risco de poderem ser mal interpretados.

2.3. Identidade e autoperceção: perfis e singularidades

Neste capítulo procurou-se (re)configurar a deficiência intelectual ao longo dos tempos e compreender o significado e efeitos desta classificação na vida dos indivíduos. Da análise realizada ao material disponível verificou-se a complexidade do significado atribuído à categoria DI, não só pelos organismos científicos com responsabilidade reconhecida na matéria, mas também pelos participantes que mostram alguma sofisticação na forma como gerem a identidade socialmente conferida. Antes, porém, parece pertinente expor um conjunto de aspetos comuns que resultam da análise das entrevistas e que permite generalizar algumas conclusões a todos os participantes.

⁸⁸ À época a Ana encontrava-se a frequentar umas aulas para poder ser batizada, condição imposta pela igreja católica para ser madrinha.

A primeira evidência contraria as conclusões a que chegaram Davies e Jenkins (1997) no seu trabalho. Efetivamente nesta investigação todos os participantes, não obstante terem dificuldade em clarificar o conceito DI, parecem compreender o significado social atribuído à DI, exibindo-o de forma mais ou menos estruturada nos seus testemunhos. À semelhança da constatação de autores como Dagnan e Sandhu (1999), também neste trabalho o significado social atribuído à categoria DI parece decorrer das suas experiências de interação social.

Estas experiências de relacionamento social comum a todos os participantes espelham, de forma mais continuada ou mais pontual, sentimentos de discriminação ou desvalorização na escola, no trabalho, bem como nos relacionamentos socioafetivos, em sintonia com os trabalhos de Cooney et al. (2006) e Davies e Jenkins (1997).

Percebido o estigma associado à categoria, as comparações sociais são um recurso a que todos os participantes recorrem para exibir a identificação ou afastamento da categoria DI, aspeto que confirma as conclusões do trabalho conduzido por Dagnan e Sandhu (1999) e que autores como Edgerton (1967) ou Sacks (1984) sugerem constituir uma estratégia individual de tentativa de reconstrução da autoestima danificada.

Como foi dado a conhecer, todos os participantes nesta investigação, independentemente das estratégias adotadas para se adaptarem a um novo atributo conferido, experimentaram uma rutura identitária (Dubar, 2006) decorrente da classificação atribuída quando o seu processo de formação da sua identidade e socialização primária já se estava a desenvolver. Para a maior parte, foi no contexto da escola que se “descobriram” e identificaram as suas dificuldades, obrigando-os a adaptar-se a uma identidade social virtual, porque atribuída socialmente. Em resultado, este processo de se “tornarem alguém que desconheciam ser”, mas que acreditavam corresponder ao “que os outros esperavam deles” conduziu ao desenvolvimento de processos de reconfiguração da sua autopercepção, numa adaptação permanente à forma como julgam ter passado a ser observados pelos outros. De seguida, apresenta-se e caracteriza-se a proposta de tipologia que reúne a diversidade observada nos perfis identidade afiliada, identidade intermitente e identidade rechaçada, que agrupam os três modos de identificação identitária encontrados.

Refira-se a grande assimetria de distribuição de participantes nestes três grupos, registando-se a maioria no tipo identidade intermitente. Os tipos identidade afiliada e identidade rechaçada representam as singularidades no universo dos participantes.

Identidade afiliada

A identidade afiliada reúne um reduzido grupo de quatro participantes: Henrique, Joaquina, Mário e Susana. Em comum estes indivíduos revelaram a internalização da categoria DI, aplicando-a a si sem recurso a qualquer subterfúgio, reveladora de uma coincidência entre a identidade atribuída (por Outro) e a identidade reivindicada (por Si) (Dubar, 2006). Salvaguarda-se a possibilidade de esta internalização

da identidade social atribuída, não excluir a “rutura identitária” com a identidade precedente (Dubar, 2006), introduzida pela classificação, mas poder resultar da forma como os outros exercem poder sobre as suas vidas. Este mecanismo é referido na literatura por Davies e Jenkins (1997) e resulta da restrição sistemática de acesso às experiências normais (Glat, 1989) e negação das mesmas oportunidades (Jahoba et al., 2010).

Mais do que a “aceitação” descrita no estudo de Zetlin e Turner (1984), a exibição orgulhosa dos símbolos da instituição de ensino especial, nomeadamente no mural da rede social *Facebook* e o recurso ao pronome pessoal da primeira pessoa do plural, para designar os indivíduos classificados na categoria DI, ou a expressão «*meninos como eu*» revela o sentido de pertença à categoria atribuída, categoria que não constitui uma ameaça à sua identidade (Breakwell, 1986, in Finlay e Lyons, 2008).

Procuram a companhia de outros classificados na mesma categoria e das instituições especializadas em busca do conforto e da segurança, aspeto que na tese de Branscombe, Schmitt, e Harvey, (1999) permite um sentimento de pertença, proteção e bem-estar, por oposição às barreiras e desafios que encontram nos meios menos protegidos.

Este tipo que se denominou por “identidade afiliada” caracteriza-se por reunir indivíduos que exibem afiliação à categoria deficiência intelectual, que se apresenta como identidade dominante e primária (Beart, Hardy e Buchan, 2005) também identificada por *master status* por Hughes (1945, cit. in Davies e Jenkins, 1997), em que a expressão «*comecei logo a ter problemas*» desvenda uma identidade permanente (Glat, 1989).

Estes indivíduos exibem uma maior rigidez identitária, consistente com o modelo médico ou individual da deficiência que reconhece a deficiência como uma fatalidade e um problema do indivíduo, aspetos que contribuem para uma perceção de inferioridade (Ryan e Thomas, 1980) e de reconhecimento dos atributos estereotipados conferidos socialmente, independentemente das suas características pessoais.

Não obstante a identificação com a categoria DI, tal não significa que se revejam em todos os atributos sociais da categoria. Na verdade, cientes de que esta é uma categoria estigmatizada, esforçam-se por contrariar os atributos sociais negativos que contribuem para a perpetuação da imagem social de seres dependentes e inferiores. Para cumprirem este objetivo, esforçam-se por exibir uma identidade mais forte, fundada nos aspetos da sua vida em que consideram ter sucesso, em alguns casos até superado as expectativas individuais e sociais. É o que mostram os testemunhos de Joaquina e de Henrique:

«Não, quer dizer acho que até agora sou especial, por causa destes problemas assim, de saúde que tenho, não? Sinto-me uma pessoa especial, mas não diferente. Sinto-me especial só na aprendizagem. É difícil [silêncio]...» (Joaquina, 25 anos, ajudante polivalente, desempregada).

«Há pessoas que pensam que a gente somos deficientes, mas não somos. Somos pessoas como as outras. A gente tem aquelas dificuldades, mas lutamos, pensamos, isso tudo. Eu gostava de fazer um programa ou outra coisa com a professora [indica a entrevistadora] e ensinar às outras pessoas que a gente não somos fracos,

somos guerreiros. A gente não somos nenhuns estúpidos, nenhuns, parvos. Somos... temos aquelas dificuldades porque Deus quis assim, entretanto... é isso!» (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins).

Consistente com os resultados da investigação conduzida por Finlay e Lyons (2000), recorrem a comparações sociais descendentes quando se trata de se compararem com outros membros que reconhecem pertencer à categoria DI, revelando uma autoperceção mais favorável em comparação com outros, que apresentam mais dificuldades e que genericamente tratam por “deficientes”, como se atribuíssem uma hierarquia dentro da categoria.

«Aaah!... eu ia, às vezes ia ao pé daqueles não falavam, não andavam... aqueles deficientes e então tomava conta de uma miúda, só. Eu ia lá ajudar. Quando os outros chegavam da praia⁸⁹ eu tomava conta daquela miúda. A gente chegava primeiro do que os outros» (Susana, 24 anos, ajudante de limpeza, desempregada).

Inversamente, quando se comparam com outros não classificados na categoria DI, recorrem a comparações sociais ascendentes, revelando uma comparação diminuída em comparação com indivíduos considerados “normais”.

«Saio mais com os meninos do clube porque os da escola... sabe como é. Passou e já se acham muito superiores» (Joaquina, 25 anos, ajudante polivalente, desempregada).

Identidade intermitente

Este tipo reúne a maioria dos participantes nesta investigação (Ana, Aníbal, Carlos, Igor, Ismael, Joana, João, Leopoldina, Luísa, Morena, Quim Moura, Rafael, Ricardo e Susy). Estes indivíduos não internalizaram a classificação “deficiência intelectual” atribuída porque acreditam que esta decorreu de dificuldades situacionais (Mercer, 1973) que, em algum momento da sua vida escolar, os impediu de responder às exigências académicas, como era socialmente expectável. Assim, a classificação assume apenas uma relevância instrumental, na medida que lhes permite, de forma camaleónica, beneficiar de medidas de apoio para resolver as dificuldades de aprendizagem e o acesso ao emprego e beneficiar de apoios para responderem às suas necessidades quotidianas.

Em comum, estes indivíduos parecem adotar uma visão mais consistente com o modelo social da deficiência na medida em que as dificuldades exibidas ou percecionadas podem constituir barreiras possíveis de serem superadas com a mobilização de apoios adequados. Por exemplo, as condições especiais de frequência escolar, a frequência da formação profissional e o acesso ao emprego no âmbito da reabilitação profissional são percecionadas como medidas de apoio que os ajudaram a superar as suas dificuldades. Resolvidas as dificuldades, dissociam-se da classificação que procuram que fique suspensa no passado, uma vez que acreditam que o seu desempenho está à altura de muitos dos desafios do quotidiano.

À semelhança das conclusões de Jahoba (2010), também este grupo de participantes evidencia nos seus discursos, nos seus comportamentos e escolhas alguma tensão no processo identitário que opõe a identidade pessoal à identidade social ou, como refere Valentim (2008), oscilam num antagonismo

⁸⁹ Ida à praia, atividade de Verão proporcionada pelo colégio.

entre as identidades pessoal e social. Mas esta tensão entre a identidade atribuída (por Outro) e a identidade reivindicada (por Si) (Dubar, 2006) não parece suficiente para que se verifique um choque biográfico. Em alternativa, estes participantes parecem adotar uma multiplicidade de “eus” (Gonçalves, 1995) que mobilizam de acordo com as circunstâncias e contextos, reveladora de uma assinalável fluidez identitária (Singly, 2003).

É assim que conscientes do estigma acoplado à categoria DI (Dexter, 1958; Goffman, 1990; Zetlin e Turner, 1984; Todd e Shern, 1997) e das situações sociais que ameaçam a sua exposição social (Gerber, 1990) se esforçam por esconder as suas limitações (Perske, 2005; Zetlin e Turner, 1984), desvalorizando a categoria atribuída, através do recurso a estratégias para reconstruírem a sua autoestima danificada. É o caso de Susy que, por opção, decidiu esconder dos sogros qualquer ligação à deficiência intelectual porque:

«(...) a pessoa nunca se sente bem, fica assim naquela com vergonha e isso. Mais a mais os outro vão sempre pensar que fizemos isto ou fizemos aquilo porque, lá está, porque temos um problema» (Susy, 26 anos, ajudante de lar).

Neste sentido, pode falar-se de uma identidade ficcionada que procura esconder as suas dificuldades e a sua ligação à categoria DI, como se tivessem uma identidade dupla. Esta fluidez leva-os a desenvolver estratégias que podem passar pela ocultação das suas dificuldades, da categoria atribuída (Edgerton, 1967), pelo evitamento e afastamento social e institucional de todos os aspetos relacionados com a deficiência, numa tentativa de passar por normal (Edgerton, 1967) ou, recorrendo à expressão de Sacks (1984) *doing being ordinary*. É este mecanismo a que recorre o Igor quando dá explicações vagas sobre a sua formação aos amigos que desconhecem a sua ligação à classificação DI.

«(...) quando me perguntam da minha formação digo que ando assim, a aprender no Montijo» (Igor, 27 anos, ajudante de jardinagem, desempregado).

Ou a estratégia de Ana para parecer que domina a contagem do dinheiro e consegue confirmar os trocos quando realiza transações com dinheiro:

«Eu sei o valor das coisas, sei quanto é que, mais ou menos custam, o problema é saber que entrego isto e tenho de receber tal... às vezes fico ali, bloqueio mesmo. Às vezes não consigo e venho-me embora, depois em casa pergunto ao meu namorado ou à minha mãe se tá certo e eles, depois dizem-me se tá certo ou não» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

Refira-se que muitos destes participantes adquiriram habilitações escolares e competências profissionais superiores às do seu núcleo familiar e ambiente social em que circulam, o que provocou uma mudança de estatuto reconhecida nos ambientes em que vivem. Nalguns casos pode dizer-se que as relações de poder na família se inverteram, deixando o papel de dependentes e alvo de cuidados para assumirem o papel de cuidadores e responsáveis pelas famílias. Este aspeto será desenvolvido no capítulo IV.

Este tipo de identidade foi apelidado de “identidade intermitente” porque os indivíduos reconhecem a diminuição da capacidade ou incapacidade, mas apenas circunscrita ao desempenho de algumas

atividades. Para resolver estas dificuldades recorrem estrategicamente a apoios e instituições que acreditam poder contribuir para as ultrapassar, fugindo do insucesso com que se confrontaram noutras ofertas regulares. Superadas as dificuldades, através de mecanismos de apoio nos diferentes domínios das exigências quotidianas, a identidade DI é abandonada. Todavia este abandono não é permanente uma vez que, em qualquer momento, face a novas dificuldades, de forma pragmática estes participantes não hesitam em voltar a procurar apoio e a recorrer a instituições e medidas destinadas à população classificada na categoria deficiência intelectual.

«(...) quando preciso de ajuda vou ao CRP. Ainda agora tinha uma conta esquisita do telemóvel e teve que ser o Dr. Pedro a ajudar. Assim, conseguiu que vou pagando» (João, 27 anos, jardineiro).

Também Carlos, sem outro adulto em quem confiar para o ajudar a resolver um problema, recorreu, por sua iniciativa, ao técnico de serviço social da instituição para resolver umas «*dividas às finanças e segurança social arranjadas*», segundo ele, «*pelo padrasto*» e pela «*mãe que se aproveitaram*» dele (Carlos, 25 anos, pintor).

Esta identidade intermitente encontra resposta na caracterização apresentada por Singly (2003), nomeadamente nos atributos que lhe conferem fluidez, resultante da tensão entre liberdade e estabilidade e a multidimensionalidade. São estes atributos identitários que podem explicar a coexistência identitária num esforço individual de adaptação aos contextos em que se movem e aos papéis que desempenham. Neste sentido, é como se assumissem uma identidade dupla. A categoria DI pode ser predominante no contexto formativo ou profissional, porque lhes permite aceder a ofertas e medidas de apoio diferenciadas, mas terminado o horário da formação ou trabalho é suspensa, dando lugar a uma identidade onde a DI não tem lugar, uma vez que se movem em meios pouco exigentes culturalmente, o que lhes permite responder às mesmas exigências no seio do seu grupo doméstico ou social.

À semelhança das conclusões a que chegaram autores como Finlay e Lyons (2000) ou Szivos-Bach (1993), as comparações sociais descendentes são comuns em relação aos membros da categoria DI, revelando estes participantes uma autoperceção mais favorável em comparação com outros com mais dificuldades. Quando se comparam com indivíduos não classificados na categoria DI, oscilam entre comparações laterais, em que se assumem como iguais, e comparações sociais ascendentes, em que revelam uma autoperceção diminuída em comparação com os ditos “normais”.

Identidade rechaçada

De acordo com dicionário, o verbo rechaçar significa: i) repelir; ii) derrotar ou obrigar a retirar; iii) fazer retroceder ou recuar, opondo resistência⁹⁰. Esta definição retrata a posição assumida por dois participantes (Maria e Luís) que nos seus discursos exibem uma capacidade de reflexão em torno das circunstâncias que culminaram na sua classificação, que para eles não passou de um equívoco

⁹⁰ in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, <http://www.priberam.pt/dlpo/recha%C3%A7ar> [consultado em 28-03-2016].

incompreensível, decorrente da ausência de outras respostas adequadas às dificuldades que sublinham restringirem-se às aprendizagens escolares.

«Eu não sou deficiente, pois não? Acha que se eu fosse era capaz de ter a vida que tenho» (Maria, 33 anos, assistente operacional).

Esta capacidade de reflexão exibida por alguns participantes nas investigações parece ser pouco consistente com as características atribuídas ao indivíduos classificados na categoria DI, tendo sido considerada por Gerber (1990), na sua crítica ao trabalho de Edgerton, como uma prova da capacidade de aprendizagem destes indivíduos que deve fazer os investigadores questionarem a classificação atribuída a estes sujeitos.

Mais do que a negação de pertença à categoria DI através da exibição estratégica de competências que os façam passar por “normais”, encontrada nos trabalhos de Zetlin e Turner, (1984), na realidade estes indivíduos percebem-se, efetivamente, como “normais”.

Em sintonia com a constatação de Koegal (1986), Maria e Luís sentiram o efeito da classificação e rejeitam a atribuição das características socialmente associadas aos indivíduos classificados na categoria DI, numa negação da identidade estigmatizada (Jahoda et al., 2010) que sentiram condicionar e comprometer as suas interações sociais.

Para ambos os participantes, esta descoincidência entre a identidade atribuída (por Outro) e a identidade reivindicada (por Si) resultou num choque biográfico, causando uma crise identitária (Dubar, 2006).

Num processo de rutura identitária, fazem esforços para abandonar a “antiga identidade” através da tentativa de reconstrução de uma nova (Dubar, 2006), em que ambos desenvolvem esforços para fugir à conspiração cultural que lhes nega um conjunto de oportunidades e experiências (Langness e Lavine, 1986), na tentativa de escapar às restrições que lhes podem vedar o acesso a experiências só permitidas aos “normais”. Estes participantes vivem num processo de tensão identitária entre a identidade pessoal e a identidade social atribuída, aspeto que os leva a desenvolver esforços para se libertarem da identidade social que os assombra.

Cientes do estigma social, numa tentativa desesperada de apagar o passado, desafiam-se e a sua ação individual é orientada para um conjunto de estratégias de afastamento e desvinculação das instituições ou de medidas que, de alguma forma, os possam associar à categoria. Ao mesmo tempo, estas estratégias também ilustram a tese de Dubar (2006, p. 150), nomeadamente a necessidade de “encontrar novos outros para validar esta nova maneira de dizer quem se é”.

Tal como nos trabalhos desenvolvidos Finlay e Lyons (2000) e Szivos-Bach (1993) em situação de comparação social com indivíduos classificados na categoria DI, as comparações sociais são descendentes, revelando uma autoperceção mais favorável quando se comparam com outros com dificuldades. A novidade, relativamente aos trabalhos disponíveis, diz respeito às comparações

exclusivamente laterais quando se comparam com outros não classificados na categoria DI, revelando uma autopercepção positiva e protetora da sua autoestima.

Curiosamente, apesar da expressão dos efeitos negativos da classificação, ambos os participantes consideram que de alguma forma as políticas de reabilitação foram determinantes para a sua entrada no mundo do trabalho.

3. Educação, formação e trajetórias formativas

3.1. Políticas Educativas: da segregação social à exigência social de inclusão

A trajetória educativa e formativa dos indivíduos está marcada pelas condições objetivas de existência, a que não são alheias as opções ideológicas e políticas. Este aspeto assume particular relevância, quando associado à categoria deficiência intelectual (DI), uma vez que nem sempre as orientações políticas são simultâneas ou acompanham as mudanças sociais introduzidas para a maioria da população.

Na primeira parte deste capítulo, procede-se à análise das condições históricas que suportaram a transformação das respostas educativas para a deficiência no contexto ocidental e, mais em particular, em Portugal. Procura-se, através de uma perspetiva macro, apresentar uma revisão das políticas nacionais e tendências internacionais das ofertas educativas e formativas disponibilizadas desde a segunda metade do século XX para as crianças e jovens com deficiência, com o propósito de analisar as tendências das respostas educativas e formativas para o público com DI.

Num segundo momento de análise das trajetórias escolares dos jovens entrevistados, adota-se uma abordagem de carácter micro para compreender os efeitos das condições objetivas, disponibilizadas contextualmente ao longo da trajetória de vida nos campos da educação e formação, nas biografias individuais.

3.1.1. Transformação social e respostas educativas

Praticamente até ao final do século XVIII, a educação das pessoas com deficiência não consistia preocupação pública. Jiménez (1997) classifica mesmo esta etapa como a pré-história da educação especial, na medida em que, salvo algumas exceções⁹¹, a resposta passava pela clausura das pessoas com deficiências manifestas, sem qualquer preocupação de natureza educativa. Tratava-se, pois, de proteger “os normais” da ameaça para a sociedade que representava a pessoa “não normal”. Estas instituições, algumas sob a égide da igreja católica e outras controladas por médicos, psiquiatras e filantropos, valorizavam sobretudo a satisfação das necessidades básicas em detrimento de preocupações de natureza educativa (Armstrong, 2011; Ferreira, 2007). Como resultado, “separa-se, segrega-se e discrimina-se” (Bautista, 1997, p. 23). Por esta altura, não existindo uma distinção entre a cognição e a doença mental, as respostas oferecidas aos indivíduos com deficiência intelectual ou doença mental eram comuns.

É entre os finais do século XVIII e o século XIX que começam a surgir algumas experiências de intervenção pedagógica como as de Itard, Esquirol, Pinel ou Séguin, este último fundador de uma “escola para atrasados mentais” em Paris, no ano de 1837, e mais tarde na Pensilvânia (Ferreira, 2007). São as experiências pedagógicas por eles protagonizadas que estão na origem do aparecimento de

⁹¹Cf. Jiménez, 1997.

instituições vocacionadas para um vasto número de crianças, jovens e adultos nas margens da sociedade. Estas instituições eram altamente protecionistas e apoiadas numa lógica darwinista⁹² subordinada à crença de que as predisposições hereditárias cunhavam o destino das pessoas na sociedade (Ferreira, 2007). Este período é assinalado por Jiménez (1997) como um marco na história da educação especial, pela novidade de atitude social e cultural para com a deficiência que se traduz, nomeadamente, na tomada de consciência da necessidade de se criarem estruturas diferenciadas de atendimento.

Todavia, é também com a expansão da educação formal à maioria das crianças que surge o problema relacionado com a dificuldade ou impossibilidade de todas cumprirem as mesmas aprendizagens num calendário comum, conduzindo à necessidade de classificação dos alunos com base na sua inteligência.

Para García Pastor (1987, p. 66), a difusão da escolaridade obrigatória, acarreta duas consequências: i) uma mudança na conceção do que é considerado uma criança “normal”; ii) a constatação de uma categoria de alunos que se define pela sua incapacidade escolar e que por isso, à época, se entendia que consistiam um obstáculo ao progresso dos restantes alunos. É neste contexto que, para além da categorização das crianças com deficiências manifestas, surge um novo grupo de crianças que, não sendo capaz de desempenhar o seu papel de aluno com sucesso, passa a ser alvo de avaliações e diagnósticos que conduzem ao estabelecimento de categorizações. É assim que desde o final do século XIX se começa a generalizar o termo “anormal” para classificar os alunos que não conseguiam acompanhar as aprendizagens expectáveis para a sua faixa etária.

A este propósito, García Pastor (2001, p. 32) lembra que a escola sempre seleccionou os alunos com base nos critérios definidos pelos professores e que se tornou necessário estabelecer

um critério mais objetivo e científico, o que acontece com a nova ideia de inteligência como capacidade para se adaptar às aprendizagens escolares e, sobre a possibilidade de a medir e usar esta medida como prognóstico do rendimento académico futuro.

É para responder ao desafio de “seleccionar os alunos das escolas públicas que não acompanhavam o ritmo de ensino” (Niza, 1996, p. 139) que o ministério francês de Educação Pública convida, em 1904, Theodore Simon e Alfred Binet para fazerem parte da *Comissão para o Estudo das Infância Anormal* que tinha como propósito estabelecer um meio de diagnóstico que permitisse “estabelecer a separação entre as crianças normais e as anormais” (Pastor, 2001, p. 32). A inteligência é definida por Binet como um conjunto de funções cognitivas e um conjunto de autores⁹³ estabelece a Escala Métrica de Inteligência para dar resposta à demanda de detetar os alunos com limitações intelectuais impeditivas de uma trajetória escolar com sucesso.

⁹² Conceção que suportava, ainda que de forma implícita, um estatuto de inferioridade e de não ensináveis aos indivíduos com alguma deficiência.

⁹³ Antes destes já Francis Galton introduzira a noção de inteligência como objeto passível de ser medido e estudado cientificamente e Cattell utiliza em 1890 na literatura psicológica a designação de teste mental (cf. Ferreira, 2007, p.23).

Na tese defendida por Pastor (2001), esta escala, para além de medir o desempenho das crianças em idade escolar nas tarefas que a prova apresentava, também procurava situar o sujeito em relação à sua faixa etária. O diagnóstico revelou-se particularmente útil para determinar a necessidade de educação de cada criança, que seria especial, no caso em que o sujeito apresentasse uma diferença significativa em comparação com os pares da sua idade. Neste caso, a resposta seria a separação das outras crianças, nomeadamente com o encaminhamento para o ensino especial (Pastor, 2001), justificando o argumento de Niza (1996) que defende que a psicomетria se revelou como um instrumento que legitimava a exclusão.

Apesar da acusação de rigidez do pressuposto de que é possível medir o potencial de inteligência com que cada indivíduo nasce, inferindo daí o potencial de educabilidade de cada criança como uma espécie de prognóstico, Pastor (2001, p. 34) defende que Binet, na sua obra *Les idées modernes sur les enfants*, “crítica com dureza a ideia de que a inteligência é fixa, imutável, apesar de as propostas dos testes se basearem justamente na defesa do argumento contrário”.

Este meio de diagnóstico *científico* teve um profundo impacto no pensamento e práticas educativas do início do século XX, dando origem a um fatalismo dicotómico que divide o normal do não normal e que legitimou as medidas que conduziram à segregação, partindo-se do pressuposto da pouca importância que a educação poderia ter na vida daqueles classificados como não normais. Esta herança perdurou até recentemente, já que a identificação das dificuldades nas funções intelectuais aferidas através da institucionalização dos testes de inteligência, e a consequente obtenção de um QI abaixo de um padrão estabelecido⁹⁴, implicava o afastamento da escola regular e contribuía para a criação de escolas especiais (Correia, 1997; Jiménez, 1997). A este propósito Veltrone (2011, p. 55) considera que a escola sempre tratou de forma peculiar os “alunos que fugiam dos padrões esperados, principalmente no que diz respeito a padrões de inteligência e desempenho académico”.

É, também, nesta linha que Pastor (2001) defende que o estabelecimento da escala métrica que separava crianças normais e anormais tem um impacto profundo na organização escolar pública e que, pelas mãos de Binet, a psicologia se estabelece como a área científica dominante no âmbito dos estudos da infância anormal.

Em 1910, Binet apresenta uma proposta onde diferencia três categorias diferentes da anormalidade e as suas potencialidades de aprendizagem: a idiocia, a imbecilidade e a debilidade mental. As classificações nas categorias idiocia e imbecilidade eram baseados em critérios médicos, sendo a intervenção levada a cabo pelos profissionais de medicina, enquanto a classificação na categoria debilidade mental era adstrita aos profissionais de psicologia.

Como sublinham Ryan e Thomas (1980), a definição do quociente de inteligência provocou uma visão unidimensional daqueles classificados como deficientes mentais, desvalorizados e tratados em

⁹⁴ Padrão que sofreu variações ao longo do tempo (Cf. Cap. II).

termos da sua idade mental, que se acreditava ser a tradução daquela medida. Em resultado, alguns “deficientes mentais” eram considerados ineducáveis, e mais do que apoio na educação, passou a defender-se a necessidade de ficarem sob supervisão médica (Ryan e Thomas, 1980). As práticas de exclusão da escola regular das crianças e jovens consideradas inadaptadas passam a estar na dependência da orientação médica, assistindo-se à hegemonia de um modelo médico-pedagógico. É desta forma que o ónus do problema deixa, pois, de ser responsabilidade da escola para ser atribuído às crianças que passaram a ser vistas como problemáticas.

Para Ferreira (2007), a escola segregadora cumpria as expectativas económicas, ao contribuir para a legitimação das políticas que fizeram da instituição escolar um importante dispositivo de seleção social. A escola respondia à lógica das economias industriais, moldadas pelo modelo taylorista onde apenas se admitia um número reduzido de quadros médios, em contraste com a necessidade de contratação de um elevado número de trabalhadores não qualificados, submissos e que se adaptassem ao exercício prolongado de tarefas monótonas e repetitivas.

Porém, à medida que o ritmo das inovações tecnológicas produzia alterações no modelo produtivo e económico, despontava a necessidade crescente de aumentar os níveis de qualificação das populações, conduzindo a um aumento do investimento da despesa pública em educação pela necessidade de mão-de-obra mais qualificada. É neste contexto que a obrigatoriedade da escolaridade básica se estende a quase todos os países da Europa na primeira metade do século XX⁹⁵.

Esta ideia de que o aumento da escolarização surge e se generaliza no contexto europeu para colmatar a exigência do tecido económico, tem eco na argumentação de autoras como Palliser (1996) e Tomlison (2012) que defendem que a educação começa a aumentar e a difundir-se a novos públicos, em virtude da demanda do progresso económico que gera crescentes necessidades nos domínios da leitura, escrita e cálculo, uma vez que o capitalismo industrial tinha cada vez mais necessidade de uma mão-de-obra minimamente educada.

Como lembra Azevedo (2007, p. 62), apesar da prevalência dos fatores macroeconómicos na sustentação de reformas, também “o ‘trabalho ideológico’ desencadeado pelos grupos sociais em tensão, pelos decisores políticos e pelos actores sociais que transfiguram problemas e conflitos sociais, económicos e políticos em problemas do foro educativo” contribuem para influenciar as reformas educativas. A par das alterações económicas, assiste-se ao despoletar de uma maior consciência social sobre os direitos humanos que apela à defesa de uma sociedade mais liberal e igualitária e que acaba por minar o modelo segregador e pressionar o poder político a encontrar soluções alternativas. A valorização de uma sociedade cada vez mais igualitária, os argumentos relacionados com os resultados pouco satisfatórios do duplo sistema escolar e as consequências negativas nomeadamente ao nível do

⁹⁵ A realidade europeia deve ser demarcada do atraso significativo nacional, como assinala Niza (1996), na medida em que em 1911 a escola obrigatória, instituída após a implantação da República, é frequentada por apenas um terço das crianças dos sete aos catorze anos.

autoconceito, em virtude da exclusão, reforçam a necessidade de mudança (Correia, 1997). Estão, pois, reunidas as condições para se proceder a mudanças nas políticas educativas.

É desta forma que progressivamente ganha terreno o termo integração, que alguns autores reconhecem ter origem no conceito de “normalização” (Correia, 1997; Niza, 1996; Bautista, 1997) que defende condições de existência no meio menos restritivo possível (Correia, 1997). Este novo conceito surge na Dinamarca, em 1940, e deve-se a um conjunto de ações levadas a cabo por associações de pais contra a permanência dos seus filhos em escolas segregadas, com efeitos na produção legislativa (Niza, 1996). É assim que dezanove anos depois a legislação dinamarquesa incorpora o princípio da normalização, com a aposta na desinstitucionalização, princípio que acaba por se estender a toda a América e Europa do Norte (Jiménez, 1997). Wolfensberg é apontado por Mann e van Kraayenoord (2011) como um dos autores relevantes na operacionalização deste conceito, descrito como o conjunto de meios disponibilizados de modo a estabelecer ou sustentar a participação em contextos tão normais quanto possível. Este conceito chama a atenção para as condições desumanas em que se vivia em muitas instituições, e estes autores reconhecem que o trabalho de Wolfensberg desafia à integração na comunidade, sendo um “sinónimo da desinstitucionalização” (Mann e van Kraayenoord, 2011, p. 205). Também Niza (1996) defende que no trabalho de Wolfensberg a integração, enquanto antónimo de segregação, se apresenta como a estratégia para o fim último da normalização. Por seu turno, Bautista (1997) defende que o princípio da normalização está intimamente ligado ao conceito de individualização, que propõe um atendimento ajustado às características e particularidades de cada aluno.

Paulatinamente, sob esta influência é publicada nos EUA, em 1975, a *Education for All Handicapped Children Act — Public Law 94-142*, que viria a influenciar os sistemas educativos do mundo ocidental. Na prática, a integração estabelece como novo paradigma a frequência da escola regular por todas as crianças gozando de um ambiente educativo adequado às suas necessidades.

Como afirma Correia (1997, p. 19), as “medidas mais integradoras são as que separam o menos possível do contexto natural de que faz parte integrante” não bastando que a integração se dê no plano físico, num ambiente não restritivo. Para um conjunto de autores como Correia (1997), Bautista (1997) e Jiménez (1997) é fundamental que a integração contemple o plano académico, o que significa uma participação efetiva de modo a que todos os alunos, sem exceção, possam beneficiar dos apoios e adaptações ajustados às suas necessidades.

Soder (1981) vai mais longe do que estes autores, que se centram na defesa da integração escolar ou educativa, para defender que a integração pode assumir quatro formas gradativas: física, funcional, social e societal ou comunitária. A integração física é apresentada como a coexistência no mesmo espaço físico, mas com separação das atividades educativas. A integração funcional refere-se à utilização em simultâneo dos mesmos espaços, nomeadamente os académicos. A integração social

assume um papel relevante de integração educativa efetiva de crianças com NEE em turmas regulares. Por último, a integração societal ou comunitária é apresentada como a mais desejável, na medida em que garante a plena integração dos indivíduos na sociedade e, dessa forma, o acesso, o envolvimento e a participação em todas as etapas de vida (Soder, 1981).

O novo modelo de integração conduz a alterações filosóficas que passam pela descategorização das crianças que apresentam dificuldades ou problemas, para a adoção de uma perspectiva de reconhecimento, aceitação e valorização das diferenças abandonando a dicotomia deficiente versus normal. Para esta nova perspectiva em muito contribuiu o relatório do Department of Education and Science (DES) britânico, que ficou conhecido como *Relatório Warnock* (DES, 1978) e que introduz o conceito de necessidades educativas especiais (NEE). De acordo com Armstrong (2008), este relatório desafia dois pressupostos dominantes à época: o primeiro sustentava a existência de dois grupos de crianças, as com e as sem deficiência; o segundo assumia que a categorização de deficiência, por si só, justificava a introdução de disposições específicas. Por detrás do conceito alternativo NEE estava a tentativa de abandono da ideia generalizada que a deficiência estava na criança, para enfatizar o desencontro entre a oferta escolar e as características de cada criança. A avaliação e categorização das crianças devia deixar de ser realizada com base nas deficiências e dificuldades, abandonando a hegemonia do modelo médico, passando a valorizar-se a intervenção apoiada nas necessidades evidenciadas pelos alunos em contexto educativo, ganhando cada vez maior importância os critérios pedagógicos.

Esta filosofia é, mais tarde, valorizada no documento *Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência* que resultaram da Resolução 46/96, de 20 de dezembro de 1993⁹⁶ adotada pela Assembleia Geral da ONU. Este documento enfatiza um novo conceito de deficiência, em que os fatores ambientais e atitudinais assumem particular relevância e, ao nível da educação, preconiza a importância das respostas educativas para as pessoas com deficiência no âmbito das estruturas regulares, para a população em geral, e a necessidade de se estabelecerem programas curriculares flexíveis (SNRIPD, 1996).

As críticas à ineficácia do modelo de integração para estabelecer roturas fundamentais com o passado vão surgindo à medida que este modelo se vai sedimentando. Correia (2008) refere que apesar dos esforços no sentido da integração, a educação especial permanece associada a um espaço e não a um serviço. Também a almejada diluição dos estigmas sociais e a sua capacidade para integrar os indivíduos com NEE plenamente na comunidade educativa fica muito aquém das expectativas. Como constata Armstrong (2008), estamos perante um paradoxo: embora o objetivo do termo NEE fosse permitir um enfoque maior nas necessidades educativas e menos nas necessidades individuais, acabou

⁹⁶Tal como expresso no próprio documento, não sendo esta Resolução vinculativa, tem implícito um compromisso moral e político, da parte dos Estados, de adoção destas medidas que devem constituir um instrumento de orientação política no estabelecimento de estratégias que garantam que as pessoas com deficiência possam exercer os mesmos direitos e estar sujeitos às mesmas obrigações que os restantes cidadãos.

por se transformar numa categoria globalizante, aproximando-se de categorias já existentes, que persistem na demarcação da diferença como deficiência. Podemos encontrar uma avaliação semelhante em Capucha e Pereira (2007, p. 90) quando afirmam que, ao contrário do esperado, “o conceito de necessidades educativas especiais tendeu para a homogeneização de alunos diferentes que continuaram a ser percebidos pela escola e pelos professores como deficitários em algum aspecto do desenvolvimento ou da aprendizagem”. Na ótica dos movimentos da deficiência, o termo NEE é desadequado por considerarem que “estes alunos não têm ‘necessidades especiais’, mas antes as mesmas que qualquer outro: a diferença é que, ao contrário do que acontece aos outros, as suas necessidades mais básicas não são satisfeitas” (Shakespeare e Watson, 1998, p. 17).

Ainda a este respeito, Rodrigues (2006) sustenta que o modelo de integração criou uma escola paralela dentro da escola onde os alunos classificados como deficientes partilhavam o espaço, mas com condições especiais de frequência, aspeto que contribuiu para a diferenciação entre as categorias “deficientes” ou “diferentes” e os “normais”. Neste sentido, a tentativa de criação de um conceito abrangente que servisse o ideal de inclusão e o respeito pela diversidade com alívio de carga estigmatizante parece não ter passado de uma ilusão.

Para a insatisfação com este modelo também contribuíram os resultados de investigações que revelam que os alunos com NEE colocados sem qualquer apoio exterior na sala de aula regular poderiam obter melhores resultados académicos e sócio emocionais (Ferreira, 2007), a par da constatação de que os percursos apoiados em currículos alternativos empobrecem o currículo comum e são menos desafiadores (Fischer, Roach e Frey, 2002). É deste cômputo de críticas que se geram aproximações a um novo modelo.

Autores como Mann e van Kraayenoord (2011) defendem que a integração foi o predecessor histórico, nos países desenvolvidos, de uma nova forma de pensar que se transformou no modelo de inclusão. Por seu turno, Culham e Nind (2003) consideram que a inclusão emergiu das críticas à integração e normalização tendo como semente a nova ordem, difundida pelos pensadores do modelo social que colocam a tónica na natureza deficientizadora da sociedade, em substituição da visão tradicional do modelo individual.

É, de acordo com Slee (2008), o trabalho coletivo de um conjunto de autores como Finkelstein (1980), Tomlinson (1982), Oliver (1990), Barnes (1996) e Shakespeare (1993), entre outros, que desafia a base conceptual do modelo médico da deficiência, sobre a qual a educação especial foi edificada e operacionalizada, para valorizar o modelo social da deficiência. De acordo com este modelo, a deficiência resulta da forma como as sociedades se organizam, obstaculizando a participação e, em consequência, geram exclusão (Armstrong, 2011). Na perspectiva destes autores, a inclusão pressupõe a eliminação de todas as barreiras e um sistema desenhado para satisfazer as necessidades de todos. Para

os autores que defendem o modelo social, esta é a razão que sustenta a reivindicação de que as mudanças devem ser feitas na e pela sociedade e não nos e pelos indivíduos.

As críticas ao modelo de integração resultantes da produção científica parecem ter resultado em exigências que conduziram a mudanças mais radicais em muitos países (Booth e Ainscow, 1998). É desta forma que surge o modelo de inclusão, internacionalmente associado à Declaração de Salamanca que resultou da *Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais* (UNESCO, 94). Este modelo ganha progressiva legitimação legislativa, na comunidade ocidental e Riddell (2013, p. 98) sustenta que “após a publicação da Declaração de Salamanca, a inclusão foi aceite como a ortodoxia política da União Europeia (UE) e estados membros” e que os estados candidatos à adesão à UE são pressionados para adotarem práticas mais inclusivas.

Outro contributo relevante, como o *Relatório Delors* (1996), reafirma que a educação não se resume à aquisição de competências básicas (Capucha e Pereira, 2007), uma vez que constitui um fator essencial para o desenvolvimento pessoal e social e chama a atenção para o facto de esta poder contribuir para a “coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos, e dos grupos humanos evitando transformar-se num fator de exclusão social” (Delors, 1996, p. 47). Ainda de acordo com este relatório, uma perspectiva de exclusiva valorização intelectual pode conduzir a situações de exclusão escolar apoiadas nos resultados escolares. Nesta linha, podemos colocar a hipótese de a escola poder constituir uma barreira se não forem tomadas em linha de conta as características individuais e se não se desenvolverem mecanismos de atenuação capazes de permitir o acesso, a manutenção e o sucesso de todos os alunos.

Enquanto movimento social e político, a inclusão defende o direito à participação de todos os indivíduos, sem exceção, na sociedade de que fazem parte. Gennepe (2009) chama a atenção para o risco de a integração poder obrigar à mudança das pessoas com deficiência intelectual, em conformidade aos padrões. Por oposição, de acordo com o mesmo autor, a inclusão como “conceito co-existencial” não procura mudar o indivíduo, mas antes reconhecer a deficiência e aceitar o “estatuto da pessoa” (Gennepe, 2009b, p. 49).

Enquanto movimento educativo, a inclusão defende o direito de todos os alunos, em condições de equidade, a uma educação de qualidade que tem em conta as suas necessidades, interesses e características. Neste modelo, cabe à escola encontrar as respostas de qualidade mais adequadas a cada aluno, eliminando as barreiras à participação. O modelo de educação inclusiva alicerça-se na convicção de que todos os membros da comunidade têm o direito de participar e aceder nas mesmas condições à educação que é vista como um direito humano capital e indispensável para a construção de uma sociedade equitativa, como defende Ainscow (2009). Paulatinamente, este modelo de educação inclusiva ganha protagonismo e passa a ser considerado internacionalmente como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes (UNESCO, 2001).

Num outro documento publicado pela UNESCO (2009), a educação inclusiva é apresentada como um processo de reforço da capacidade do sistema de ensino de modo a chegar a todos os alunos e, neste sentido, pode ser entendida como uma estratégia-chave para atingir o objetivo da Educação para Todos (EPT). Ainda neste documento pode ler-se que a inclusão enquanto princípio geral, deve orientar todas as políticas de educação e práticas, apoiada na premissa de que a educação é um direito humano básico e a base para uma sociedade mais justa e igualitária.

Em contraste com o modelo de integração, que identificava a origem das dificuldades de aprendizagem no aluno, ignorando as influências do ambiente na aprendizagem, a pesquisa de autores como Dyson, Howes e Roberts (2002) contribuiu para revelar fortes indícios que sugerem a influência de outros fatores contextuais, como os ambientes domésticos e a qualidade da aprendizagem.

Não há dúvida que o termo inclusão se generalizou de tal forma que hoje acolhe vários entendimentos. Para Ferreira (2007, p. 59) a inclusão pode ser definida teoricamente

como a proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógico para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade.

Também para Armstrong (2011), a inclusão reconhece e é recetiva à diversidade, em contraste com a integração cujo modelo se prende com criação de meios para que os alunos se possam adaptar a um determinado contexto escolar. Defende ainda esta autora que o que separa a inclusão da integração é que a segunda se centra nas dificuldades das crianças como geradoras de barreiras à participação, enquanto a inclusão identifica as barreiras à participação e promove as modificações necessárias (Armstrong, 2011).

A consciência de que o sistema de ensino tem de responder a cada um dos alunos tornou-se a base da produção legislativa para a organização das respostas específicas. A valorização da educação para todos desempenha, de acordo com Pallisera (1996), uma função sociológica que pressupõe uma mudança no estatuto do indivíduo e do papel que ocupa na sociedade, e uma função psicológica associada ao desenvolvimento das competências pessoais e à necessidade de uma identidade pessoal.

Autores como Stainback e Stainback (1996) defendem um modelo de inclusão total, ou seja, a inclusão de todos os alunos nas classes regulares, e elegem três argumentos que justificam as vantagens da adoção de práticas inclusivas: i) Porque disponibilizam para cada aluno a oportunidade de aprender a viver e a trabalhar como os seus pares em um ambiente natural; ii) Porque eliminam os efeitos de segregação inerentes a espaços mais restritivos, como os das classes especiais ou escolas especiais; iii) Porque do ponto de vista ético este é o modelo a seguir num quadro de justiça social (Stainback e Stainback, 1996).

Por seu turno, Powell (2006) defende a existência de algum contrassenso nas respostas educativas e no progressivo investimento em apoios e medidas de compensação, dado que a classificação dos alunos

condiciona as trajetórias escolares, reduzindo as oportunidades de aprendizagem e impondo limites na certificação e redução da escolaridade. Apoiado neste argumento, alerta para a necessidade de a tomada de decisão dever equacionar as vantagens e desvantagens da classificação uma vez que se, por um lado, pode permitir o acesso a um conjunto adicional de direitos e recursos, por outro acarreta estigmatização que pode atravessar o curso de vida (Powell, 2006). Esta argumentação, sobre os efeitos contraproducentes das medidas legislativas lembra a reflexão de Ferreira (2007, p. 75) ao invocar o fenómeno político descrito por Max Weber “onde, não raramente, uma ação política toma um significado completamente inadequado em relação ao seu propósito inicial”.

Do ponto de vista da operacionalização, a inclusão educativa implica a introdução de mudanças significativas na escola, enquanto organização, e no papel dos professores a quem agora passa a ser exigido que criem “condições de aprendizagem adequadas para todos os alunos” (Bénard da Costa, 1998, p. 68). Uma escola inclusiva deve, segundo a UNESCO (2009), oferecer oportunidades e socorrer-se de grande variedade de métodos de trabalho de forma a garantir que nenhuma criança seja excluída do convívio e da participação na vida escolar.

Mais do que mudar a escola, de acordo com Rodrigues (2011), a inclusão implica a transformação da sociedade e a obrigação de desenvolver um conjunto de valores que privilegiem o respeito e a celebração das diferenças. Defende ainda este autor que a equidade é geradora de igualdade de oportunidades, mas que “só conseguiremos olhar e analisar verdadeiramente a diferença quando abolirmos a desigualdade” (Rodrigues, 2011, p. 76).

Se a lógica da justiça escolar se apresenta como um ideal indiscutível, a complexidade da sua operacionalização é analisada e enumerada por Dubet (2004). A sua primeira constatação diz respeito ao facto de a escola, enquanto espaço de competição objetiva, não conseguir eliminar as desigualdades sociais que se repercutem “muito nas desigualdades escolares” (Dubet, 2004, p. 542). Desta constatação decorre uma segunda, relacionada com a necessidade de a oferta escolar igual e objetiva dever desconsiderar as desigualdades sociais dos alunos, no respeito pelo modelo de igualdade de oportunidades. A realidade revelada em todas as pesquisas, segundo este autor, confirma que “a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos”, revelando o que classifica como “uma certa crueldade do modelo meritocrático” que responsabiliza os alunos com insucesso pelo seu fracasso, tornando-se “agente de seleção escolar e social” através do encaminhamento de alguns alunos para “trajetórias escolares indignas” (Dubet, 2004, p. 543).

Na lógica da educação inclusiva, abolir a desigualdade não significa acabar com as diferenças, pelo contrário estas devem ser respeitadas e valorizadas (Rodrigues, 2013), cabendo à comunidade a responsabilidade de se tornar flexível de forma a responder às necessidades de cada um dos indivíduos que dela fazem parte.

Para alguns autores, a concepção da educação inclusiva é subvertida na sua aplicação, uma vez que na prática acaba por ser exclusivamente associada a alunos classificados com deficiência e ou NEE nas escolas regulares. Como resultado, ao tentar aumentar a participação dos estudantes com NEE, a educação focaliza as dificuldades ou deficiências apenas desses estudantes, ignorando as necessidades pontuais de outros não classificados nestas categorias (Ainscow, 2009) e que podem igualmente, em determinados momentos da sua vida, apresentar dificuldades que justificariam a ativação de medidas de apoio.

Se do ponto de vista ético a inclusão social não é, pelo menos significativamente, contestada, no plano educativo as dificuldades de implementação efetiva levantam um coro de críticas que coexistem com argumentos em sua defesa. Apresentadas as suas vantagens, disponíveis na literatura, passa-se de seguida à elencagem dos argumentos esgrimidos pelos autores mais céticos.

Uma das críticas relevantes feitas à inclusão passa pela ausência de evidências científicas que apoiem a inclusão de crianças com deficiência nas salas de aulas regulares (Simpson e Kauffman, 2007). Outra crítica de peso parte de Mary Warnock, a responsável pelo *Relatório Warnock* que conduziu à consagração do conceito de NEE e que abriu portas às políticas de integração e inclusão. Para esta autora, a desilusão com o conceito de inclusão, que adjetiva como desastroso, deve-se ao erro de induzir a ideia de que todas as crianças poderiam ser bem-sucedidas na escola regular, quando na prática o resultado é a negação do direito ao ensino e à socialização (Warnock, 2005). Se, por um lado, a partilha de espaços comuns promotores de socialização se apresenta como um dos argumentos que sustenta o movimento pela inclusão, os críticos contrapõem com um conjunto de estudos sociométricos que revelam que os alunos com problemas de aprendizagem ou de comportamento são invariavelmente preteridos nos relacionamentos entre os colegas da mesma idade (Lopes, 2007; Cruz e Lopes, 1998).

Outra crítica prende-se com a exigência de individualização o que, de acordo com Lopes (2007), se revela incompatível com a escolaridade universal obrigatória de uma escola de massas, na medida em que os alunos com mais dificuldade exigem uma dedicação quase exclusiva, difícil de gerir na heterogeneidade de uma turma. Os baixos resultados escolares alcançados pelos alunos com deficiência em situações de inclusão são também o argumento utilizado por outros críticos da inclusão, como Simpson e Kauffman (2007, p. 172) que defendem que tal se deve ao facto de nas escolas regulares estes alunos não beneficiarem dos “níveis de intensidade e de individualização da instrução que a sua situação exige”⁹⁷.

Para Lopes (2007, p. 39), a negação das deficiências, nomeadamente a dificuldade em aprender ao mesmo ritmo dos outros, tem como consequência a sujeição de alunos a “programas completamente

⁹⁷ Simpson e Kauffman lembram que este é também um dos argumentos utilizado pelos autores defensores da inclusão que consideram que os baixos resultados se devem à assimetria de estímulos distribuída entre os alunos sem e com deficiência (cf. Simpson e Kauffman, 2007, p.172).

desfasados das suas capacidades e competências” reforçando a inevitável exposição dos alunos com deficiência ao fracasso e frustração quando expostos aos programas regulares, sugerindo que os “objetivos e programas para alunos com deficiências devem ser verdadeiramente alternativos e não encapotadamente integrados”.

A contra-argumentação surge pelas mãos de Ainscow (2009) ao afirmar que a segregação compulsória é considerada como um fator que contribui para a marginalização e opressão de pessoas com deficiências, a par de todas as outras práticas que marginalizam grupos baseadas na raça, no sexo ou na orientação sexual.

Para justificar a afirmação de que a resposta normativa do ensino regular se traduz na alienação dos alunos com deficiência das atividades e conteúdos desenvolvidos nas turmas de ensino regular, Lopes (2007, p. 41) cita a conclusão de Doyle (1986) que revela que

um desfasamento de conhecimentos da ordem dos 7 níveis ou mais entre os alunos, constitui uma ameaça à ordem nas salas de aula. No caso dos alunos com deficiências mentais, este desfasamento é facilmente atingido, o que significa que nem o professor consegue ensinar nem os alunos conseguem aprender.

Estes argumentos levam-no a concluir que a universalidade do ensino não pode ser garantida por políticas de integração ou inclusão, mas antes pela diferenciação de agrupamentos de alunos por níveis de aprendizagem, de currículos e de métodos de instrução.

A classificação também merece a atenção de Lopes (2007, p. 58) ao referir que a obsessão pela recusa em categorizar, para evitar a estigmatização, tem o efeito perverso de parecer que se minimiza o problema, contribuindo para diluir “a educação especial na educação regular ou, numa versão mais radical, ao seu fim”. Este autor chama a atenção para o facto de as opções nos processos de categorização terem consequências na organização dos serviços educativos, influenciando desta forma a dotação de meios, risco que é particularmente acrescido numa altura em que se vivem condicionamentos económicos que podem tentar a manobras de poupança de recursos.

Ainda relacionado com os aspetos da classificação, sugere-se outro risco associado ao recurso ao termo vago NEE que, pela sua subjetividade, não oferece a todos os alunos as mesmas condições de equidade, uma vez que permite uma arbitrariedade na decisão por parte dos avaliadores. A título de exemplo, Powell (2006, p. 593) sublinha o papel subjetivo e temporário da definição desta categoria e chama a atenção para a discrepância percentual significativa de alunos com NEE em diferentes países da Europa⁹⁸, reveladora de “diferenças substantivas nos meios de classificação dos diferentes sistemas de educação especial”.

Mais recentemente, Correia (2008) propõe o conceito alternativo de inclusão no espírito do movimento da *escola contemporânea*, como um modelo de uma escola verdadeiramente inclusiva que

⁹⁸ A título de exemplo este autor ilustra a diversidade da percentagem de alunos classificados na categoria NEE em alguns países da Europa: Finlândia (17,8%), Grécia (0,9%), Portugal (5,8%), (Powell, 2006, p. 583).

prioriza a diversidade, através de uma organização interna⁹⁹. Este modelo, que rivaliza com o modelo da inclusão total e igual para todos os alunos, valoriza o aluno como centro da intervenção, sendo os recursos disponibilizados de forma a responder às suas necessidades e características individuais. Para este autor, as turmas da escola regular devem, sempre que possível, ser o palco da intervenção através de respostas às necessidades individuais que proporcionem condições que permitam maximizar de forma eficaz o potencial de cada aluno, através da ativação de serviços e apoios de educação especial disponibilizados de acordo com as metas consideradas, tendo em conta o perfil de cada aluno. Ainda em contraciclo com os defensores da inclusão total, Correia (2008) admite que se estabeleçam respostas de apoio à margem da classe regular propondo três níveis de inclusão progressiva que têm em conta as características e compromissos do aluno: Nível I, Inclusão total; Nível II, Inclusão moderada; Nível III, Inclusão limitada¹⁰⁰.

A valorização da identificação das necessidades individuais e a definição das medidas de apoio que promovam a equidade, ultrapassando as barreiras à inclusão, parecem ser os argumentos que, ainda, justificam a necessidade de classificação em categorias socialmente desvalorizadas. Assumindo a convicção que a escola deve pertencer a todos os alunos, sem exceção, no plano de idealização, a proposta de Correia (2008) que estabelece níveis de inclusão não parece satisfatória, uma vez que não oferece a todos as mesmas oportunidades de frequência de um ambiente inclusivo. Contudo, esta proposta tem o mérito de parecer procurar uma resposta que justaponha as condições e limitações de recursos, do plano real, à tentativa de implementação progressiva da inclusão.

3.1.2. Do ensino especial à construção da educação especial

Paulatinamente, como documentado anteriormente, com a generalização da categorização, começam a surgir instituições de ensino especial cada vez mais focadas nas características específicas com a preocupação de proporcionar uma educação que responda às necessidades individuais (Pallisera, 1996).

De acordo com Ainscow (2009), o desenvolvimento da educação especial envolveu uma série de fases, durante as quais os sistemas de educação exploraram diferentes formas de responder a crianças com deficiências e dificuldades de aprendizagem, assumindo variavelmente um estatuto de complemento à educação geral ou de segregação absoluta.

A importância das atitudes dos professores e desenvolvimento de um estilo de ensino que não reconhecia singularidades na aprendizagem na primeira década do séc. XX, é, segundo Niza (1996), uma característica dos liceus napoleónicos que excluíam todos os que não fossem capazes de acompanhar o ritmo de aprendizagem. Surge, assim, o primeiro sistema alternativo e paralelo, ao sistema regular de

⁹⁹ O autor estabelece um conjunto de fatores (liderança, coordenação e cooperação, flexibilidade curricular, formação, serviços de educação especial e apoios educativos) que se devem conjugar de forma a atingir o objetivo da inclusão na Escola Contemporânea (cf. Correia, 2008).

¹⁰⁰ Cf. Correia, 2008.

ensino, destinado aos alunos designados por “atrasados”, ou seja, aqueles “que não acomodam o seu estilo de aprendizagem ao caminho do professor” (Niza, 1996, p. 139).

Por sua vez Ferreira (2007) defende que o aparecimento da educação especial resulta da inabilidade da escola regular para responder às necessidades individuais das crianças que experimentam situações de insucesso, desempenhando, na visão de Tomlinson (2012), o papel de uma válvula de segurança, na medida em que ao “libertar” a escola dos alunos caracterizados como problemáticos e deficientes, permite uma maior estabilidade do sistema educativo regular. Institucionalizado o ensino especial dentro do ensino público, assiste-se, segundo Pastor (1986; 2001) ao desenvolvimento de um duplo sistema de ensino destinado a dois tipos de alunos: os normais e os anormais.

Relativamente à teorização da educação especial, Riddell (2013) identifica duas perspetivas de investigação e desenvolvimento de políticas no panorama da teoria social: a perspetiva funcionalista e a perspetiva crítica. Segundo esta autora, a produção científica que segue a perspetiva funcionalista centra-se na identificação das deficiências e limitações individuais com o propósito de proporcionar uma resposta mais adequada. Nesta perspetiva, a deficiência é encarada como um problema da criança que necessita de intervenção para correção (Riddell, 2013; Armstrong, 2008).

Armstrong (2008) identifica as origens das abordagens de tipo funcionalista com a emergência da proliferação de respostas médicas e de grupos profissionais, com uma agenda de interesses própria, sobretudo a partir do início do século XX quando o diagnóstico e tratamento passaram a uma indústria massiva. Neste enquadramento, as opções educativas e políticas desenvolvem-se de forma eficaz para responder às necessidades das crianças (Riddell, 2013) e surgem trabalhos sociológicos que atribuem o insucesso dos alunos a fatores económicos, à desvantagem cultural, como a pertença a grupos étnico específicos ou, ainda, a questões de natureza mais patológica, como a inteligência e a personalidade (Niza, 1996).

De acordo com Riddell (2013), a perspetiva crítica, dominante no quadro da sociologia da educação especial, tal como o nome indica, procura problematizar as práticas existentes questionando os interesses sociais que estão por trás das opções dos discursos dominantes. Nesta perspetiva, encontram-se as abordagens que valorizam a perspetiva materialista “que em sociologia da educação têm procurado entender a ligação entre a educação, a reprodução das relações sociais dentro do capitalismo e da forma como este relacionamento é regulado pelo Estado” (Riddell, 2013, p. 102). Esta abordagem tem influenciado a análise da construção social da educação especial por autores como Tomlinson (2012), que defende que a expansão da categoria NEE no princípio dos anos 80 do século XX no Reino Unido está intimamente ligada com o colapso do emprego na manufatura, área de emprego que absorvia tradicionalmente o sexo masculino. Na sua tese, esta autora, relaciona o exponencial número de alunos classificados em virtude de desvantagem social como um subterfúgio político para

um problema social, na medida em que a classificação de “incapazes para o trabalho” contribuía para resolver o número de desempregados.

A variável género parece ser relevante na medida em que, de acordo com os trabalhos conduzidos por Riddell (2013), Hibel et al. (2010) e Murray, Goldstein e Edgar (1997), as evidências sugerem que os rapazes têm maior probabilidade do que as raparigas de vir a ser identificados na categoria NEE e de serem excluídos da escola e encaminhados para instituições de ensino especial. Estas conclusões estão também de acordo com os dados estatísticos portugueses disponibilizados pela Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2015; 2016; 2017), que mostram que desde o ano letivo 2014/2015¹⁰¹ a percentagem de rapazes mantém-se nos 62% do universo dos alunos classificados com NEE.

Para além do género, Tomlinson (2012) e Murray (2003) sublinham a relação entre a baixa origem socioeconómica e a classificação nas categorias dificuldades de aprendizagem e deficiência em Inglaterra e nos EUA. De acordo com Murray, Goldstein e Edgar (1997), quando se associam as duas variáveis género e origem socioeconómica verifica-se que a situação de pobreza, após a conclusão escolar, é superior nas raparigas classificadas com dificuldades de aprendizagem quando comparada com os rapazes classificados na mesma categoria.

Esta correlação entre insucesso, etnicidade, origem social desfavorecida e colocação em programas de educação especial tem merecido alguma concordância na literatura. Por exemplo Powell (2006) estabelece uma comparação entre os sistemas de educação especial estadunidense e alemão, encontrando semelhanças na população classificada com NEE composta, para além de um grupo crescente de crianças com deficiências, por rapazes pobres e por crianças pertencentes a minorias étnicas ou linguísticas.

Preocupação semelhante levou Artiles e Trent (1994) a identificarem a categoria NEE como uma armadilha, pela sobre representação de alunos provenientes das minorias e de meios sociais desfavorecidos a frequentarem programas destinados a alunos com deficiência intelectual ligeira¹⁰². Quinze anos mais tarde, Vasquez, Lopez, Straub, Powell, McKinney, Walker, et al. (2011) replicaram o trabalho de Artiles, Trent e Kuan (1997), através da condução de um estudo com o objetivo de observar a representação desproporcionada de alunos com origem em grupos sociais minoritários¹⁰³. Estes autores chegaram à conclusão que no período de quinze anos, entre os 1995 e 2009, se assistiu a um aumento da produção de artigos, evidência que sugere que este problema se mantém, confirmando a

¹⁰¹ O apuramento dos alunos com NEE por sexo, de acordo com os relatórios disponibilizados pela DGEEC, só começou a ser feito a partir do ano letivo 2014/2015 (Cf. <http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>).

¹⁰² Artiles e Trent (1994) descrevem que, uns anos antes, Dunn (1968) e Deno (1970) já tinham chamado a atenção para este problema.

¹⁰³ Alguns dados identificados na pesquisa destes autores dão conta que “as crianças afro-americanas tinham três vezes mais probabilidades que as crianças brancas de serem integradas em respostas para alunos com deficiência intelectual ligeira” e que um padrão semelhante se verificava na identificação das crianças negras encaminhadas para respostas “destinadas a indivíduos com deficiência intelectual moderada” (Artiles e Trent, 1994, p. 413).

premonição com que Artiles e Trent (1994, p. 433) terminam o seu artigo: “(...) e daqui a 25 anos vamos descobrir que não fomos além do ponto em que nos encontramos hoje”.

Na perspectiva de Vasquez et al. (2011), cada vez mais a heterogeneidade da população escolar se apresenta como um desafio para o qual as escolas não estão preparadas. Para estes autores, a composição assimétrica da educação especial, composta por uma maioria de alunos pertencente a minorias étnicas, filhos de emigrantes e de meios sócios económicos mais desfavorecidos, acontece porque na cultura da escola se entende que esta constitui uma resposta viável para proporcionar apoio às crianças que apresentam baixo rendimento e insucesso escolar.

Outra explicação possível passa pelas diferenças significativas entre a cultura do aluno e a cultura da escola que leva os professores a interpretar as dificuldades de aprendizagem dos alunos como sinais de deficiência intelectual, aspeto responsável por aquilo que estes autores classificam como a “identificação de falsos positivos” (Vasquez et al., 2011, p. 85).

Por seu turno, Hibbel et. eles (2010) enriquecem o debate criticando os autores que apenas observam a evidência estatística sem levar em conta o fato de alguns grupos de crianças poderem ser efetivamente mais suscetíveis à exposição de condições de saúde e a fatores ambientais, nutricionais, sociais e económicos, o que contribui efetivamente para a ocorrência de condições de deficiência. O que esta tese expõe é a relação multifacetada e complexa entre vulnerabilidade e fatores de risco, entendendo por vulnerabilidade a suscetibilidade individual aos efeitos dos fatores de risco biológicos, ambientais e psicossociais que aumentam a probabilidade de ocorrência de maus resultados na escola e no sucesso, quando adultos (Werner, cit. in Murray, 2003).

A influência da origem social dos alunos também é observada nos trabalhos levados a cabo sobre as trajetórias escolares dos jovens em Portugal (Alves, 1998, 2006) verificando-se que os alunos filhos de pais “pouco familiarizados com a cultura escolar” se apresentam mais vulneráveis a experiências de insucesso pela separação entre “o discurso pedagógico familiar e o discurso pedagógico oficial” e pelo facto de não “dominarem as competências estratégicas e expressivas que a escola não ensina, mas exige” (Alves, 2006, p. 19). Esta constatação, é confirmada no estudo publicado pela OECD (2012) sobre a equidade e qualidade da educação que revela que os alunos de origem social mais baixa têm duas vezes mais possibilidades de ter mau aproveitamento, dando razão à afirmação de Rodrigues (2011, p. 79) de que “as circunstâncias pessoais ou sociais constituem poderosos obstáculos para que eles possam atingir o seu potencial educativo”.

Werner e Smith (1989) chamam a atenção para o facto de a vulnerabilidade a um conjunto de fatores de risco que advém da origem social não poder ser a única explicação para os maus resultados, na medida em que se constata a existência de indivíduos que rompem com este determinismo obtendo sucesso, sendo-lhes reconhecida uma capacidade de ultrapassar situações adversas e sendo apelidados de resilientes.

Na análise do público referenciado à educação especial, Hibel et al. (2010) consideram que o desempenho acadêmico representa o principal fator explicativo. Aspeto que leva Ainscow e Miles (2008) a constatarem a vulgarização da atribuição de um rótulo aparentemente benigno para justificar as dificuldades escolares e a necessidade de beneficiar de educação especial, opção que na prática pode constituir uma forma de discriminação contra alguns grupos de estudantes.

Tomlinson (2012) refere que, até aos anos 80, os pais ingleses de classe média desenvolviam estratégias familiares para se esquivarem à classificação dos seus filhos em categorias mais estigmatizantes como a deficiência intelectual¹⁰⁴. Em contraste, segundo a mesma autora, os pais pertencentes a classes sociais mais baixas tendem a aceitar classificações mais estigmatizantes uma vez que têm menos a perder, do ponto de vista do estatuto social.

Na perspetiva da gestão escolar, Booth e Ainscow (1998) assinalam a existência de indícios de aumento significativo na proporção de alunos que são categorizados com dificuldades de aprendizagem ou deficiências como estratégia para que as suas escolas possam ganhar recursos adicionais.

Nas sociedades ocidentais, os serviços de educação especial têm em comum o aumento do número de alunos NEE que passaram a ter lugar na escola regular sem conseguir realizar a escolaridade com sucesso, num sistema educativo cada vez mais competitivo. Como consequência, assiste-se ao florescimento do fenómeno apelidado por Tomlinson (2012) de “indústria de NEE”, constituída por um crescente número de técnicos cada vez mais especializados para dar resposta “à proliferação de categorias e rótulos em ritmo acelerado” (Tomlinson 2012, p. 278).

Se os fatores institucionais, tais como inexistência nas escolas de condições materiais e humanas para garantir condições de equidade, podem traduzir-se em barreiras ao sucesso, então podemos colocar a hipótese destes alunos terem alta probabilidade de ser enquadrados na categoria de NEE, com todas as implicações no seu potencial educativo e na sua trajetória de vida.

3.2. Mapeamento e análise dos dispositivos legais na construção de respostas educativas

De forma a contextualizar as trajetórias escolares e procurar interpretações para os níveis académicos aparentemente mais singulares dos participantes neste estudo, tornou-se imperativo estabelecer o cruzamento entre as políticas educativas nacionais destinadas a públicos com necessidades específicas, nomeadamente com deficiência intelectual, e as políticas de educação de adultos.

¹⁰⁴ Suportada numa investigação que conduziu, Tomlinson (2012) sugere existirem evidências que demonstram que nos dias de hoje muitos pais preferem alegar que os seus filhos sofrem de transtornos com conotações médicas, neurológicas ou terapêuticas que pela sua natureza aliviam a responsabilidade deles.

Por uma questão de pertinência para o estudo, foi selecionado o intervalo de tempo entre a segunda metade do século XX, período próximo da idade de entrada na escola dos participantes mais velhos, até ao período de conclusão do trabalho de campo. Esta opção justifica-se por coincidir com as trajetórias escolares dos participantes no estudo e por se tratar de um período em que as influências supranacionais ganharam maior relevo.

Se a importância de organismos como a UNESCO parece inegável para a aceitação e generalização da importância da inclusão, nomeadamente através da realização da *Conferência de Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais*, autores como Cavaco (2008) reconhecem-lhe um papel igualmente determinante na evolução de conceitos e modelos da Educação de Adultos¹⁰⁵.

Mas foi a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE) que marcou decisivamente a condução da política educativa nacional. Efetivamente, a integração na CEE, para além de económica e política, aproximou o país de um padrão simbólico de referência definido por Sousa (2004) como europeização. Uma das consequências foi que uma fatia dos fluxos financeiros passou a ter como alvo a proteção social de grupos mais desfavorecidos e com probabilidade acrescida de pobreza e exclusão social, nomeadamente ao nível da educação e formação. Contudo, para além da influência financeira, assiste-se igualmente a um quase mimetismo de adesão ideológica, observável na enunciação normativa dos diferentes dispositivos legais. Na prática, como afirma Azevedo (2001, p. 205) “à medida que os países mais desenvolvidos (do centro) adoptam certas medidas e essas medidas se apresentam como convergentes entre si, cria-se um poderoso factor de homogeneização mundial”.

3.2.1. Evolução dos modelos educativos nacionais

A evolução da situação da educação especial em Portugal, nos últimos trinta anos, é inegável. O processo de escolarização nacional, nomeadamente a concretização do sistema escolar público e obrigatório é comparado por Almeida e Vieira (2006, p. 27-28) a um caminho sinuoso, caracterizado por avanços e recuos que se prolongam no tempo, em que, nas últimas três décadas, se assistiu a “uma notável expansão da escolaridade junto da população mais jovem evidenciando uma acelerada procura educativa muito para além do estritamente imposto como obrigatório”.

O atraso nacional nas políticas de apoio aos alunos com NEE é destacado por Lopes (2007), que recorda que enquanto nos outros países já se abandonava o modelo de integração educativa para adoção do modelo de inclusão, na realidade portuguesa as estruturas de apoio à deficiência, ou problemas de desenvolvimento eram inexistentes. Acrescenta este autor que só nas últimas décadas é que as respostas destinadas a esta população sofrem profundas alterações e se passa da

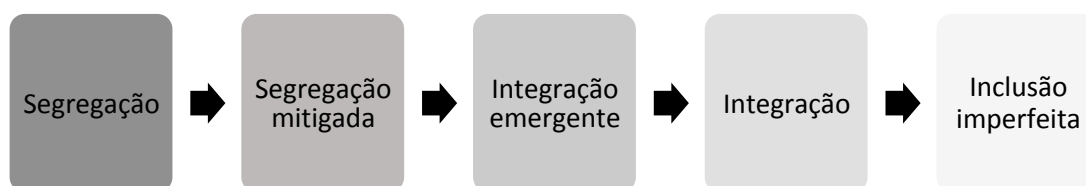
¹⁰⁵ A este propósito recomenda-se a leitura do trabalho de Cavaco (2008) onde é feita uma análise exaustiva dos relatórios das Conferências Internacionais de Educação de Adultos.

quase inexistência da educação especial para a escola inclusiva, o que representa não só uma extraordinária alteração das estruturas de apoio, como a emergência e queda sucessiva de conceitos, que passam em curto espaço de tempo de heresia a dogmas (Lopes, 2007, p. 23).

Da análise da legislação e normativos de produção nacional e orientações internacionais, encontraram-se algumas características que conduziram à proposta de uma tipologia que sublinha o percurso evolutivo das políticas educativas destinadas a alunos com deficiência e NEE. O estabelecimento desta tipologia resulta da análise documental da produção normativa e legislativa em articulação com o estabelecimento de relações entre os momentos sócio históricos e os imperativos ideológicos que foram enformando a legislação específica, para um público escolar com necessidades especiais.

O estabelecimento destes cinco modelos educativos (ilustrados na Figura 4) designados por segregação, segregação mitigada, integração emergente, integração e inclusão imperfeita procura contextualizar a delimitação da oferta educativa no tempo, por referência a um público com características específicas, nomeadamente limitações significativas na aprendizagem e para o qual a escola e os currículos regulares, sem adequações na oferta e avaliação, constitui uma barreira intransponível. A construção desta tipologia constitui, ainda, um instrumento de análise relevante para aceder à compreensão dos efeitos das ofertas educativas no curso de vida dos participantes, responsáveis, em grande medida, pelas suas trajetórias escolares e formativas.

Figura 4 — Tipologia dos Modelos Educativos



Segregação

Pode afirmar-se que até à década de setenta do século XX se viveu um problema de analfabetismo estrutural. Este período é caracterizado por políticas educativas fundadas num modelo que impunha a segregação e se caracterizava pela exclusão dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino. A expressão desta segregação encontra-se ilustrada, por exemplo, na Lei nº 1:969, de 20 de maio de 1938. Neste dispositivo legal, que contemplou as novas bases da reforma do ensino primário, pode ler-se que o ensino primário passa a compreender dois graus, mas apenas para os alunos que apresentassem a condição “física e mentalmente sãos”.

A política de exclusão estende-se pelo Estado Novo como se observa na redação da Lei nº 38 969, de 27 de outubro de 1952, que isenta da frequência escolar os menores “incapazes por doença ou por

defeito orgânico ou mental”, oferecendo, em alternativa, a possibilidade de frequência de classes especiais para “doentes” ou “anormais” desde que existissem a menos de três quilómetros.

Quando existiam recursos, a educação destes indivíduos ficava a cargo das instituições de ensino especial, na sua maioria constituídas por organizações que emergiram da sociedade civil para colmatar a ausência de respostas do sistema educativo. São disso exemplo a criação de classes especiais para crianças diminuídas mentais, no âmbito da iniciativa de grupos organizados de pais, que se foram multiplicando pelo país.

Mas este modelo ideológico de segregação também se alicerça na seleção assimétrica de ofertas de acordo com o género. Em 1956¹⁰⁶, foi estabelecido o alargamento da escolaridade obrigatória de três para quatro anos apenas aos alunos do sexo masculino, sendo necessário esperar quatro anos para que, em 1960¹⁰⁷, este alargamento fosse estendido às crianças do sexo feminino. Em 1964¹⁰⁸, uma nova reforma aumenta a escolaridade obrigatória para seis anos. É a partir dos finais dos anos sessenta, do século XX, que se assiste em Portugal, na opinião de Alves e Canário (2004), a uma tímida transição da escola elitista para uma escola de massas.

Segregação mitigada

No âmbito da reforma levada a cabo, em 1973, pelo ministro Veiga Simão, é criado o ensino primário supletivo para adultos através do Decreto-Lei nº 489/73, de 2 de outubro.

É neste contexto que, a partir de 1974, surgem, com o apoio da Divisão do Ensino Especial da Direção-Geral do Ensino Básico, centenas de escolas de tipo particular e cooperativo, nomeadamente por iniciativa de pais e da comunidade, para dar resposta aos indivíduos com deficiência intelectual que representavam um grupo sem respostas educativas e rejeitado pelas escolas regulares, em contraste com as respostas já estabelecidas para as deficiências motoras e sensoriais. Mendonça (2009) lembra que, não obstante as reformas introduzidas terem procurado democratizar o sistema de ensino, as medidas discriminatórias para com os alunos com deficiência continuaram a vigorar numa lógica de separação.

Em 1975, nasce o movimento cooperativo: *Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados* (CERCI), impulsionado pelos pais de crianças classificadas na categoria deficiência intelectual e apoiado pela Divisão do Ensino Especial da Direção-Geral do Ensino Básico, como alternativa para as crianças rejeitadas pela escola regular. A propósito da constituição e funcionamento destas organizações, Lopes (2007) refere que os pais, impulsionadores da sua criação, constituem os órgãos diretivos com consequências na generalizada ingerência técnica, aspeto que foi sendo

¹⁰⁶ Decreto-lei nº 40 964, de 31 dezembro de 1956.

¹⁰⁷ Decreto-lei nº 42 994, de 28 maio de 1960.

¹⁰⁸ Decreto-lei nº 45 810, de 9 julho de 1964.

contornado ao longo do tempo pelo número crescente de técnicos cada vez mais qualificados que incorpora os quadros destas instituições.

Pode afirmar-se que entre a década de setenta e meados dos anos oitenta do século XX as respostas continuavam a ser dadas pelas instituições de ensino especial, apesar da publicação de um corpo normativo que revela indícios tímidos de mudança. A Constituição Portuguesa publicada dois anos depois da revolução de abril, em 1976, apresenta-se como um dos exemplos ao estabelecer a universalidade e gratuidade do ensino obrigatório no ensino básico (artigo 74º). Esta mudança ideológica teve de esperar alguns anos pela sua efetiva aplicação.

No ano seguinte, o Decreto-lei nº. 174/77, de 2 de maio, estabelece a possibilidade da frequência dos cursos dos vários graus de ensino, em regime de disciplinas para os alunos com algumas deficiências e na condição de “que a natureza da deficiência não afete o nível intelectual”.

No ano de 1979, a redação da Lei nº 66/79, de 4 de outubro, estabelece a natureza, âmbito e objetivos da educação especial e cria o Instituto de Educação Especial. Da análise à redação desta lei percebe-se que se privilegia a possibilidade de frequência dos estabelecimentos regulares de ensino e, pela primeira vez, surge a referência à necessidade de se procurarem soluções para a vida pós escolar, nomeadamente ao nível da formação e reabilitação profissional. Porém, uma vez que esta lei nunca viu regulamentação, o efeito pretendido no texto foi, obviamente, protelado.

Diverge-se de Sanches e Teodoro (2006) quando estes defendem que Portugal aderiu parcialmente ao modelo de integração em 1979, uma vez que se mantêm em funcionamento as escolas especiais, paralelamente à integração da maioria dos alunos na escola regular. Esta divergência fundamenta-se em duas ordens de razão: em primeiro lugar, apesar de se reconhecerem avanços nas respostas do sistema nacional de educação para alguns alunos com deficiência de natureza motora ou sensorial, esta oferta não era extensiva aos alunos com deficiência intelectual. Logo, se uma parte dos alunos, aqueles com DI, ficava de fora do grupo que se equacionava integrar não se pode falar da adesão ao modelo de integração. Em segundo lugar, sem grande coerência, ao mesmo tempo que se apela à frequência das escolas regulares, são criados os Centros de Educação Especial, legitimando o reconhecimento do ensino especial à margem do sistema educativo nacional.

Não obstante este trabalho não ter pretensões de estudar de forma exaustiva o insucesso escolar, a reflexão sobre este fenómeno torna-se incontornável pela sua visibilidade nas experiências educativas dos participantes neste trabalho, que sugere aquilo que Almeida e Vieira (2006, p. 39) classificam de “situação naturalizada de repetência”. Também Benavente (1990) revela que a escolaridade obrigatória de seis anos era apenas assegurada a alguns alunos, numa altura em que se assistia à banalização do fenómeno “insucesso”.

Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994, p. 31) caracterizam o insucesso como massivo, precoce, cumulativo e socialmente seletivo, revelando que a “democratização no acesso ao sistema de

ensino não se traduz, necessariamente, numa democratização do sucesso”. A este propósito parece de grande utilidade mobilizar a tese de Charlot (cit. in Alves, 2006) que defende que o insucesso escolar, não sendo uma realidade abstrata, não existe por si, porque o que existe são alunos com histórias de insucesso. Para o autor, o insucesso pode ser operacionalizado enquanto objeto de estudo de uma forma mais clássica, desenvolvida pela teoria da reprodução. À luz desta abordagem, o insucesso está associado ao fenómeno de seletividade social, demonstrada pela relação entre uma maior taxa de reprovação dos filhos e a baixa qualificação académica dos progenitores (Alves, 1998, 2006).

Ainda a propósito da importância da origem social, Benavente (1990, p. 6) propõe a teoria do handicap sociocultural para explicar o sucesso ou insucesso dos alunos à luz da “pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola”. Por seu turno, Almeida e Vieira (2006, p. 65) sublinham que foram os trabalhos da sociologia crítica, levados a cabo no início dos anos setenta, que tornam “visíveis as dificuldades da escola em contrariar os mecanismos de reprodução social e cultural que através dela prevalecem”. Para além da origem social, a pertença ao universo masculino aparece igualmente como um atributo de maior incidência das experiências de insucesso (Cavaco et al., 2015; Alves, 1998).

Para alunos classificados com NEE, o efeito do insucesso repetido servia de argumento à sua incapacidade para aprender e conduzia à legitimação da decisão de serem “atirados para a escola segregada” (Capucha, 2010, p. 38). Também Bénard da Costa (1995) chama a atenção para o facto de que à medida que a escola deixou de ser exclusiva de uma elite restrita de alunos e passou a receber alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, nomeadamente dificuldades de aprendizagem, teve de encontrar mecanismos de resposta que não passaram, até ao início da década de noventa, da estratégia de os fazer repetir de ano. Ainda segundo esta autora, os primeiros anos de escolaridade eram os mais críticos, podendo as crianças permanecer no primeiro ciclo do ensino básico até aos 14 anos de idade, período em que saíam da escola, em alguns casos para a frequência noturna¹⁰⁹ (Bénard da Costa, 1995).

Apesar de se concordar com Alves e Canário (2004) quando afirmam ser indiscutível que na década de setenta se assistiu a uma reconfiguração do sistema educativo, em termos de discurso e políticas, em torno da valorização de ideais como a igualdade de oportunidades e luta contra a exclusão, a paisagem parece não ter sofrido alterações significativas ao nível das respostas efetivas para os alunos com dificuldade em realizarem ao mesmo ritmo as aprendizagens académicas.

¹⁰⁹ A modalidade de ensino recorrente implementada no final da década de oitenta destinava-se aos indivíduos com idade a partir dos 15 anos para o ensino básico e 18 anos de idade para o ensino secundário.

Integração emergente

É a partir de meados dos anos oitenta, do séc. XX, que se assiste a uma produção legislativa com fortes repercussões ao nível da educação especial (Rodrigues, 2006). Nasce o conceito de educação integrada, legitimada por um conjunto de mudanças legislativas e educacionais que, progressivamente, vão alterando a lógica de atendimento à diversidade de alunos que habita a escola.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, introduz importantes mudanças que retratam um período que se optou designar por integração emergente. O ensino básico é assumido como universal, obrigatório e gratuito com duração de nove anos, terminando esta obrigatoriedade aos 15 anos¹¹⁰. Alves (1998, p. 64) chama a atenção para a ambiguidade da utilização de critérios “que conferem legitimidade a esses abandonos”. Dito de outra forma, Alves (1998) defende que são os próprios critérios que definem a escolaridade obrigatória que, paradoxalmente, conferem quase um ‘direito de abandono’ a todos os alunos que mesmo que não alcancem o nível escolar, considerado referência obrigatória, o possam fazer por atingirem o limite de idade. Assim sendo, a escolaridade obrigatória continua a ser apenas assegurada a alguns alunos na medida em que se apresenta condicionada ao comportamento e aproveitamento. Tal é ilustrado na posição de Rodrigues (2006, p. 303) quando refere que “o aluno com dificuldade não era um aluno de pleno direito da escola, mas tão só uma benesse que a escola condicionalmente lhe outorgava”.

Influenciada pelo Relatório Warnock (Department of Education and Science, 1978), a LBSE adota o conceito “necessidades educativas específicas” (ponto 1, art.º 20º, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) sem, no entanto, abandonar a referência simultânea às deficiências físicas e mentais. Pela primeira vez a redação de uma lei impõe que a escola regular deve “assegurar às crianças com NEE, designadamente deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (alínea j, art.º 7º, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Dois anos mais tarde, em 1988, são criadas e regulamentadas, através do Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto, as Equipas de Educação Especial e definidas a nível local como serviços destinados a apoiar a intervenção com os alunos com NEE. Estas equipas cobrem todo o ensino, com exceção do ensino superior.

Correia (2001) assinala a influência desta mudança para a operacionalização da partilha do mesmo espaço físico por todos os alunos, nomeadamente nas atividades extraescolares contribuindo para a integração social dos alunos com NEE. Nesta altura, as salas de apoio ganharam protagonismo e os alunos passaram a ser integrados em algumas atividades com as classes regulares.

A designação “integração emergente” parece adequada para caracterizar este período tendo em conta que, apesar do discurso presente nos documentos que repetem a palavra integração, a prática revelava uma realidade diferente, num tempo em que as escolas de ensino especial continuavam a

¹¹⁰ Esta medida apenas abrange os alunos que ingressaram pela primeira vez no sistema educativo no ano letivo 1986/1987. Para os que não cumprem este requisito, a escolaridade obrigatória é de 6 anos.

ocupar um lugar de destaque no atendimento educacional dos alunos com deficiência, mesmo que esse atendimento pudesse passar, em casos pioneiros, pelo espaço físico da escola regular.

Integração

Os anos noventa do século XX marcam o período de criação efetiva de condições para o atendimento a TODOS os alunos com a entrada em vigor de três dispositivos legais que se vêm a revelar decisivos para que se possa falar de um modelo de integração. Prescrevem inequivocamente a integração e promovem uma alteração profunda nos modos de atendimento às crianças com NEE e dos jovens e adultos que não realizaram a escolaridade de primeira oportunidade.

Pode mesmo afirmar-se que este período é caracterizado pela introdução de uma reforma, se se adotar a definição de reforma proposta por Canário (1992, p. 198), ou seja, “uma mudança em larga escala, com carácter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objectivos educativos (...)”.

A consolidação da novidade ideológica da Escola para TODOS traduz-se em medidas políticas que procuram a sua operacionalização no sistema educativo. Exemplo disso é a publicação de um conjunto de legislação que reconfigura uma escola cada vez mais integradora. Logo no início da década de noventa, a publicação do Decreto-lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, determina que as crianças e jovens com NEE, decorrentes de deficiências físicas ou mentais, não podem ser dispensadas da frequência da escolaridade obrigatória.

Um ano mais tarde, a publicação do Decreto-lei nº 319/91, de 23 de agosto, considerado o pilar legislativo da educação especial em Portugal, de acordo com Lopes (2007), promulga o regime educativo especial que consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE. Com a publicação deste decreto-lei, tem início uma inovadora resposta escolar de integração educativa, nomeadamente ao estabelecer o atendimento dos alunos com NEE nas escolas regulares, ao assegurar às escolas e às respetivas equipas educativas a responsabilização da escola regular destes alunos, ao abrir a escola aos alunos portadores de deficiência e ao consagrar um conjunto de medidas¹¹¹ cuja aplicação devia ser adotada sempre que se revelasse indispensável para atingir os objetivos educacionais definidos (Decreto-lei, 319/91 de 23 de agosto). Outra condição definida no preâmbulo deste diploma prevê a substituição de categorias baseada em decisões do foro médico pelo conceito de aluno com necessidades educativas especiais assente em critérios pedagógicos, levando Lopes (2007 p. 26) a defender que este decreto-lei representa um marco de substituição do “modelo médico de avaliação e intervenção por um modelo baseado em critérios pedagógicos”.

¹¹¹São dez as medidas de apoio previstas no Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto: 1) equipamentos especiais de compensação; 2) adaptações materiais; 3) adaptações curriculares; 4) condições especiais de matrícula; 5) condições especiais de frequência; 6) condições especiais de avaliação; 7) adequação na organização de classes ou turmas; 8) apoio pedagógico acrescido; 9) ensino especial; 10) encaminhamento extraordinário para instituições de educação especial (cf. DL 319/91, de 23/08).

O facto de o conceito de NEE se assumir como um conceito central sem nunca ter sido clarificado oficialmente, é considerado por Niza (1996) como um constrangimento à operacionalização das respostas, contribuindo para alguma arbitrariedade e/ou confusão na seleção dos alunos a beneficiar de medidas educativas especiais.

Para permitir operacionalizar os ideais de uma Escola para TODOS (EPT) consagrados na LBSE e no Decreto-lei 319, é publicado o Despacho Conjunto 105/97, de 01 de julho. Este despacho é inovador na medida em que substitui o docente de educação especial, mais orientado para a intervenção com público com deficiências ou limitações de natureza permanente, pelo docente de apoio educativo com a função “contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens”. O professor de apoio passa a constituir-se como um recurso para todas as crianças que, em algum momento da sua trajetória escolar, revelem dificuldades de aprendizagem.

O desenvolvimento notável de reconhecimento dos direitos humanos que vinculam direitos políticos, económicos, sociais e culturais marcados pela *Declaração Universal dos Direitos do Homem* — DUDH¹¹² e pela *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* — CDPD¹¹³ são sustentados pelo reconhecimento do direito fundamental a uma vida autónoma e cidadania plena e, com prejuízo das visões mais assistencialistas, apelam à desinstitucionalização progressiva e à adoção de políticas de inclusão. Revela-se particularmente importante a redação do artigo vigésimo quarto, onde os Estados Partes reconhecem e se comprometem a assegurar um sistema de educação a todos os níveis e ao longo da vida.

É neste período que se assiste também à diversificação de ofertas formativas, dentro da escolaridade obrigatória, que procuram responder à “inevitável tensão entre a uniformização e a heterogeneidade” (Alves e Canário, 2004, p. 988-989), ao insucesso e ao abandono¹¹⁴. Castro (2008, p. 20) defende que a saída do sistema escolar sem diploma não deverá ser qualificada como abandono escolar, mas como “uma saída desqualificada quer a nível escolar quer profissional. Portanto, estes jovens abandonam o sistema escolar quando atingem a idade legalmente estabelecida por lei para o poderem fazer”.

O conceito de abandono escolar pode também ser visto como o proposto por Benavente et al. (1994) ou Mendes (2006) que o entendem como toda a saída da escola sem conclusão do grau de ensino frequentado, excluídas as situações de transferência de escola ou falecimento.

¹¹² United Nations (1948). The Universal Declaration of Human Rights.

¹¹³ United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

¹¹⁴ Em 2001 a alfabetização total da população encontra-se por cumprir, verificando-se uma taxa de analfabetismo de 9% nos portugueses com idade superior a 10 anos (Cf. Almeida e Vieira, 2006, p. 30).

Inclusão imperfeita

Este período que se designa por inclusão imperfeita é caracterizado por avanços e recuos que contrariam o discurso teórico onde a inclusão educativa é imposta como um modelo inquestionável.

Nas opções políticas nacionais, estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, é criado o quadro de docentes de educação especial composto por três subgrupos de docência (E1, E2, E3) e assume-se que a sua intervenção se restringe: “ao apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância”, no caso do subgrupo E1; às “crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala” para os professores do subgrupo E2; e, às “crianças e jovens com cegueira ou baixa visão”, para os professores com habilitação para o subgrupo E3. Sanches e Teodoro (2006, p. 74) caracterizam esta medida como um “recuo de várias décadas em termos de discurso e das práticas educativas que visam a construção de uma escola de todos, para todos e com todos”.

Em 2006 é, também, estabelecido o I *Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade* (PAIPDI), adotado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 120/2006, de 21 de setembro, que define um conjunto de medidas e metas, a levar a cabo pelas diferentes estruturas governamentais, no período compreendido entre 2006 e 2009, com o objetivo de contribuir para uma sociedade que garanta a plena participação das pessoas com deficiência. Um dos cinco objetivos estratégicos deste Plano é dedicado à qualificação, formação e emprego das pessoas com deficiências ou incapacidades. Como estratégia para materializar os princípios da educação inclusiva é definida a importância de “assegurar condições de acesso e de frequência por parte dos alunos com necessidades especiais nos estabelecimentos de educação desde o pré-escolar ao ensino superior”, estabelecendo o compromisso de atualização legislativa do regime de apoio aos alunos com NEE de carácter permanente (Estratégia 2.1., Resolução do Conselho de Ministros nº120/2006, de 21 de setembro).

Um ano mais tarde é aprovada por 127 países, incluindo Portugal, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007). Nesta Convenção, as nações signatárias comprometem-se a assegurar as oportunidades para uma educação adequada e inclusiva, reconhecendo o direito das pessoas com deficiência a uma educação, nos diferentes níveis de ensino e ao longo da vida, sem discriminação¹¹⁵. Neste quadro, os estados comprometem-se a assegurar as condições necessárias no âmbito do sistema regular de ensino.

Ainda em 2007, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial promove a realização de uma audição europeia de jovens com necessidades educativas especiais¹¹⁶, que teve lugar em Lisboa, no âmbito da Presidência Portuguesa da União Europeia. No relatório desta audição pode ler-se que o modelo de educação inclusiva é apontado como uma oportunidade favorecedora da

¹¹⁵ Cf. Art. 9.º 24 da CDPD (UN, 2007).

¹¹⁶ Não foi possível apurar a integração de jovens com deficiência mental neste grupo.

melhoria de competências sociais de todos os alunos, para os preparar para uma vida melhor (Soriano, 2008). Estavam criadas as condições para o surgimento de um modelo educativo mais próximo da inclusão para alunos com deficiências.

Efetivamente, é com o decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro e posterior publicação da Lei nº 21/2008, de 12 de maio que se define claramente, no texto da lei, a opção ideológica pela inclusão educativa e social, nomeadamente quanto ao acesso à escolaridade, ao sucesso educativo, à autonomia, à promoção da igualdade de oportunidades, à preparação para o prosseguimento de estudos e à transição da escola para o emprego das crianças e jovens com necessidades educativas de carácter permanente. Paradoxalmente, com a publicação deste corpo legislativo, inverte-se a oportunidade de beneficiação de medidas de apoio específicas a todas as crianças que dele necessitem para restringir claramente o objeto aos

alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (art.º 2º)¹¹⁷.

Este pacote legislativo também é responsável pela utilização da terminologia da Organização Mundial de Saúde (OMS) e pelo estabelecimento do recurso à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) no processo de avaliação¹¹⁸, para identificar o perfil funcional dos alunos e confirmar se reúnem as condições de elegibilidade à educação especial. Esta opção foi alvo de um coro de críticas consubstanciadas na argumentação de que se trata de uma escala de saúde, desadequada para fins educacionais e sem o suporte de investigações que apontem para a vantagem da sua utilização (Correia, 2008). No trabalho conduzido por Lavrador (2009), a CIF é considerada desfavorável ao atendimento eficaz dos alunos com NEE e subjetiva, não garantindo condições de igualdade de acesso¹¹⁹.

Um ano mais tarde, a publicação da Lei n.º 85/2009 estabelece o regime de escolaridade obrigatória para TODAS as crianças e jovens entre os seis e os dezoito anos de idade¹²⁰. Para além de estabelecer uma justa janela de oportunidade à população jovem com deficiência de aceder a níveis de escolaridade mais elevados, será necessário monitorizar as condições efetivas em que decorrerá o seu percurso escolar, nomeadamente ao nível das ofertas formativas, da certificação e da criação de condições

¹¹⁷ Esta aposta orienta os apoios de educação especial para os alunos com problemas de baixa intensidade e alta frequência, ou seja, um número reduzido de alunos com alterações graves nas funções fisiológicas dos sistemas orgânico ou anatómico, mais facilmente detetados precocemente. Por oposição, os alunos com dificuldades classificadas como sendo de alta frequência e baixa densidade, são em maior número e apresentam problemas de comportamento, sociabilidade, saúde ou “ausência de familiaridade com requisitos e competências associadas a padrões culturais exigidos na escola e que as famílias não lhes puderam transmitir” (Capucha e Pereira, 2007, p. 89). O legislador introduz ainda a condição de estas alterações terem um carácter permanente.

¹¹⁸ Cf. Ponto 3 do art.º 6º do decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro.

¹¹⁹ A este propósito sugere-se a leitura da tese de mestrado sobre a utilidade da CIF em educação realizada por Lavrador (2009).

¹²⁰ Lei n.º 85/09, de 27 de Agosto, estabelece a idade escolar entre os 6 e os 18 anos de idade para todas as crianças e jovens. A escolaridade obrigatória passa a cessar quando o aluno complete 18 anos de idade ou quando obtenha o diploma de curso conferente de ensino secundário de educação.

favorecedoras de sucesso. Em teoria, esta medida revela-se particularmente importante para os alunos com dificuldades significativas em adquirir conhecimentos, pois impede que sejam excluídos do espaço escolar para outras ofertas mais segregadas, passando a poder beneficiar de um maior intervalo temporal para realizar as aprendizagens e socializar com os seus pares. A médio prazo, será importante analisar o impacto desta medida no ensino superior, dando continuidade aos poucos estudos conhecidos nesta área e dos quais se destaca Pires (2007) e Fernandes e Almeida (2007).

Chegados a 2013, altura em que se concluiu todo o trabalho de campo, optou-se por classificar o modelo educativo que norteia as opções políticas como inclusão imperfeita pelo seu carácter inacabado e repleto de medidas contraditórias que não permitem reconhecer condições de inclusão plena, conforme argumentos que se passam a expor.

Apesar do discurso oficial continuar a valorizar a inclusão, por via do travão imposto por medidas de contenção económica limitadoras de respostas efetivamente diferenciadoras, estamos longe de alcançar, como afirma Rodrigues (2013), a equidade, que permita que as características e as circunstâncias diferenciadoras de cada um dos alunos impeçam um tratamento desigual em termos educativos. Se, por um lado, se verifica uma enfatização do discurso político, sintónico com os organismos internacionais, que afirma um compromisso com a inclusão educativa, na prática assiste-se a uma regressão na operacionalização do conceito, confinando-o à criação de um conjunto de condições para servir alunos com limitações significativas nas funções ou estruturas do corpo que necessitem de medidas especiais de educação. Esta é uma das perspetivas de inclusão observada numa pesquisa internacional e que resulta da assunção que a inclusão diz respeito apenas à educação de estudantes com deficiência e outros classificados como tendo NEE nas escolas regulares em contradição com o pensamento transformado em slôgane “Educação para todos” da Conferência Mundial de Educação, realizada em Jomtien (Ainscow e Miles, 2008).

Na prática, a legislação não permite a aplicação de adequações educativas aos alunos com dificuldades de aprendizagem¹²¹, mesmo que acentuadas, se não tiverem um perfil funcional comprometido por deficiências, entendidas como desvio importante ou perda nas funções fisiológicas dos sistemas orgânicos ou na anatomia (OMS, 2005). Pode afirmar-se então que para aceder a estas medidas de discriminação positiva, os alunos têm obrigatoriamente de ser enquadrados na educação especial e classificados como NEE de carácter permanente o que, para além das questões relacionadas com a identidade e autoestima, pode contribuir para baixar as expectativas dos professores e dos seus pares.

Numa tentativa de compreensão das opções políticas por parte do legislador, pode ensaiar-se a hipótese de se pretender evitar que alunos provenientes de origens sociais mais desfavorecidas sejam

¹²¹O Despacho n.º 50/2005, de 9 de novembro, estabelecia as normas orientadoras para o estabelecimento de planos de recuperação e acompanhamento para os alunos com dificuldades de aprendizagem evidenciadas na avaliação sumativa interna. Estes planos caracterizam-se por um conjunto de atividades que podem assumir várias modalidades, mas que na prática dependem dos recursos disponíveis em cada escola.

erradamente incluídos em categorias mais estigmatizantes, relacionadas com deficiências ou incapacidades distinguindo claramente públicos, uma vez que, como chama à atenção Capucha e Pereira (2007, p. 89) “estas crianças reclamam, sobretudo, uma maior qualidade nas respostas educativas e escolares existentes no sistema regular de ensino e não de educação especial”. Porém, a verificar-se esta hipótese, o seu mérito parece embater no ideal de uma escola inclusiva em que as respostas para a diversidade devem ser encontradas tendo em conta as necessidades do aluno e não nas suas características individuais, garantindo o acesso de todos a uma maior qualidade de respostas dentro do sistema escolar, sob pena de, em contracorrente com o discurso generalizado, se estar a privilegiar o modelo médico que classifica para segregar.

Pode, ainda, questionar-se a hipótese da tentação de sobreavaliação das limitações de alguns alunos com dificuldade de aprendizagem como forma de garantir a integração na educação especial e o benefício de apoio e medidas educativas, fenómeno já estudado por autores como Tomlinson (2012) e Booth e Ainscow (1998). Esta ambiguidade poderia ser resolvida se existisse uma legislação genuinamente inclusiva que conferisse às escolas a autonomia para implementarem um conjunto de estratégias e respostas educativas que favorecesse o sucesso de TODOS os alunos, em que a educação especial fosse apenas um dos serviços disponíveis como recurso. Desta forma, a inclusão não seria seletiva, limitada às necessidades educativas especiais, o que só por si representa uma contradição com o termo inclusão. Nesta proposta, todos poderiam beneficiar da adequação efetiva e da diversificação de medidas avaliadas como necessárias, sem necessidade de recurso a categorias mais estigmatizantes.

Outro constrangimento para o estabelecimento de um modelo de inclusão educativa são as exigências de realização de exames nacionais como única via de acesso a um diploma do ensino básico ou secundário. Se, por um lado, foram feitos progressos no acesso dos alunos com NEE à escola de TODOS, nomeadamente dos alunos com limitações significativas na aprendizagem, por outro lado a progressiva imposição de avaliações externas, como as provas e os exames nacionais, revelam um recuo na operacionalização da inclusão. Pode dizer-se que a escola é deficientizadora, na medida em que mesmo quando recebe todos os alunos, oferece mecanismos de diversificação de conhecimentos e adota um discurso que aposta na valorização de aprendizagens diversificadas; em contrassenso, na hora de avaliar, hipervaloriza a competição e desvaloriza os alunos que não alcançam um determinado padrão normativo de conhecimentos exclusivamente académicos que fazem parte de um currículo estabelecido.

Paradoxalmente, a um discurso inclusivo estabelecem-se mecanismos efetivos de competição e seleção que corrompem a promoção de práticas inclusivas como mostra o trabalho realizado por Ainscow, Booth e Dyson (2006), minando o direito de todos os que não reúnem condições para responder a um currículo rígido e universalmente estabelecido (Riddell, 2006). Daqui decorre uma avaliação e monitorização do desempenho das escolas nas provas e exames nacionais e o

estabelecimento de rankings como únicos indicadores fiáveis de sucesso. Quando se valorizam listas de posições das escolas em função dos resultados obtidos pelas avaliações externas estamos a passar a mensagem de que as crianças que não têm um desempenho académico de acordo com as expectativas não são bem-vindas na escola, uma vez que o seu desempenho tem efeito na posição das mesmas (Shakespeare e Watson, 1998, p. 17).

Fala-se de inclusão imperfeita porque se defende ser insuficiente garantir o acesso e as condições de frequência se se desvaloriza a diversidade de aprendizagens, conhecimentos e experiências adquiridos à margem do currículo nacional. Desta forma, a mesma escola que chama a si todos os alunos e se afirma aberta à diversidade, acaba por selecionar e contribuir para a estigmatização dos alunos para quem foram desenhados currículos paralelos e dinamização de experiências, nomeadamente de preparação para a vida pós-escolar que na prática não lhes reconhece uma certificação em igualdade de circunstâncias.

Subscrevendo a afirmação de que temos um “estado uniformizante, que se orienta para destruir a autonomia que ele próprio decreta” (Azevedo, 2007, p. 111), constata-se que os níveis de competência e responsabilidade das direções dos agrupamentos de escolas¹²² continuam a ser limitados pela estrutura central do ministério responsável pelas políticas de educação que, através de dispositivos legais, impede a autonomia das escolas para adequar as estratégias aos seus públicos, nomeadamente para contratação de recursos humanos, definição do número de turmas e diversificação de ofertas escolares. A liberdade dos órgãos de gestão dos agrupamentos para procederem a ajustamentos nos currículos é também muito limitada. Os currículos são estabelecidos nacionalmente pelas estruturas do sistema educativo, pondo em causa a oferta diferenciada para públicos com necessidades distintas. É neste sentido que, como afirma Rodrigues (2013), uma escola igual para todos os que se reconhece teoricamente serem diferentes e merecedores de respostas diferenciadas, passa a ser um fator de desigualdade gerador de exclusão.

Tendo a escolaridade obrigatória sido alargada, seria de esperar que as escolas secundárias fossem dotadas de mais recursos e de autonomia para criarem também as ofertas educativas adequadas às necessidades das especificidades individuais. Em vez disso, a publicação da Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, estabelece de forma rígida o currículo dos alunos que frequentam o ensino secundário com currículo específico individual (CEI)¹²³, limitando mais uma vez a criação de respostas “à medida” e retirando a responsabilidade da docência de alguns módulos aos docentes da escola regular para a

¹²² O agrupamento de escolas é uma unidade orgânica dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino. (Cf. Art.º 6 do decreto-lei 75/2008 de 22 de abril).

¹²³ O CEI é uma das medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e de aprendizagem e que define a possibilidade de produzir alterações significativas no currículo comum, substituindo as competências definidas para cada nível de educação e ensino. Estas alterações podem traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem, de modo a incluir conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno, dando prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar (art.º 21º, Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro).

atribuir a formadores das instituições de educação especial que se podem constituir como parceiras das escolas regulares. Por outro lado, é difícil compreender a razão pela qual estes alunos, com reconhecidas dificuldades na aprendizagem, beneficiam do mesmo intervalo temporal para cumprir a escolaridade obrigatória. Uma escola inclusiva deve promover condições de equidade, que não é o mesmo que dizer de condições iguais para todos. A título de exemplo refira-se que na Noruega os alunos com dificuldades de aprendizagem podem contar com dois anos adicionais para completarem a escolaridade obrigatória (Myklebust e Solvang, 2005).

Ainda no ensino secundário, a oferta de cursos profissionais é imposta centralmente através do estabelecimento e distribuição de ofertas por escola, não restando outra hipótese senão encaixar os alunos com CEI em algumas disciplinas das ofertas disponíveis, em clara contradição com a ideologia pró-inclusão presente nos documentos do Ministério da Educação.

Por último, a suspensão das ofertas de educação e formação de adultos de nível secundário bem como dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências¹²⁴, deixou um número significativo de participantes neste estudo com processos interrompidos. Até à conclusão deste trabalho, assiste-se a um vazio de oferta educativa para adultos e a um recuo nas oportunidades para jovens e adultos com deficiência intelectual que realizam a sua formação com CEI, sem possibilidade de prosseguir estudos, em ofertas pouco desafiadoras que comprometem a aquisição de competências para o acesso ao trabalho e ao emprego e que não lhes oferecem o reconhecimento das qualificações, parecendo ter-se criado mecanismos que apenas garantem oportunidades de formação desqualificada.

São estes aspetos elencados que se considera constituírem um entrave significativo à operacionalização efetiva da inclusão e que fazem dela uma intenção por cumprir, aqui designada por inclusão imperfeita.

3.3. Outras ofertas educativas: educação e formação ao longo da vida

O significativo atraso nacional no desenvolvimento da educação estendeu-se, em comparação com outros países da Europa, à educação de adultos. Até à revolução de 1974¹²⁵, as políticas de educação de adultos resumiam-se a ofertas cuja finalidade consistia, de acordo com Esteves (1996, p. 221) na “alfabetização das pessoas que não sabiam ler e escrever”. O grande desenvolvimento acontece no período revolucionário, após o 25 de abril, onde se assiste ao dinamismo do movimento popular, designado por Canário (2007) pela expressão “educação popular”. É também neste período, de acordo com Almeida e Vieira (2006, p. 47) que se assiste à “renovação das abordagens educativas” que

¹²⁴O processo de extinção teve início no final de 2011, mas alguns funcionaram até 31 de março de 2013. De acordo com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), organismo na dependência do Ministério da Educação, estes serão substituídos pelos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional.

¹²⁵A história do ensino técnico e formação profissional em Portugal encontra-se detalhadamente documentada nas obras CEDEFOP (2000) e Cardim (1996).

ultrapassam “as fronteiras estritas da educação inicial, formal, de base escolar e dirigida a crianças e jovens”.

Com o arrefecimento do período revolucionário, progressivamente a educação de adultos é centralizada nas estruturas do sistema educativo e, durante a década de oitenta, as estruturas oficiais organizam-se para dar resposta às necessidades de formação da escolaridade básica: primeiro de cursos de alfabetização e 1º CEB, para depois passar a oferecer cursos de 2º CEB, que eram, segundo Esteves (1996, p. 222) “mais procurados, especialmente por uma população jovem” que por insucesso ou abandono saía da escola antes da conclusão da escolaridade básica. Até ao final dos anos noventa, o abandono representa, de acordo com Alves (1998), um dos problemas estruturais do sistema educativo nacional.

Com o objetivo de contrariar os baixos níveis de escolaridade da população portuguesa, a LBSE introduz a novidade da oferta de ensino recorrente que se constitui como uma oferta mais voltada para a escolarização, designada como oferta escolar de “segunda oportunidade” (Lima, 2005, p. 33), por via da frequência do ensino básico e secundário por indivíduos “que não tiverem oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação” conforme a redação do n.º 2 do artigo 20º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Ainda de acordo com Lima (2005, p. 41), a LBSE “contribuiu para a formalização e escolarização do sector da educação de adultos” agregando as propostas legislativas, até aí dispersas.

Também Cardim (1996) defende que até à década de oitenta não existia uma oferta generalizada de formação profissional que respondesse às necessidades da economia. O período de pré-adesão à CEE proporcionou algum dinamismo pela reorganização institucional e de atuação do Ministério do Trabalho, nomeadamente através do alargamento do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) de forma a responder a uma cobertura mais equilibrada do território nacional e pela criação experimental de cursos técnico-profissionais (Cardim, 1996).

Foi após a adesão à CEE que se deu um crescimento exponencial das ofertas formativas extra sistema escolar. Os Centros de Formação Profissional, tutelados à época pelo Ministério do Emprego e Segurança Social ganharam grande relevo na formação inicial de jovens através de cursos de qualificação profissional. O Fundo Social Europeu (FSE) passa a financiar um leque alargado de entidades públicas e privadas com intervenção na formação profissional. Pode dizer-se que a partir de 1986 se assistiu a um incremento no investimento da formação profissional, através de fundos europeus, orientada para a qualificação e requalificação da população, com o objetivo de potenciar o desenvolvimento económico.

Foi também preciso esperar pelos finais dos anos oitenta para se assistir à implementação do ensino recorrente, conceito que veio substituir o conceito de educação de adultos (Esteves, 1996) que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudos, conduz à obtenção de diplomas dos vários níveis de

escolaridade e de certificados de iniciação ou qualificação profissional (CEDEFOP, 1999). Na opinião de Roldão (1996, p. 207), a dimensão da educação recorrente procurou dar resposta à prioridade de “assegurar uma segunda oportunidade de escolarização” num processo de “continuidade da educação para além da escola”.

De acordo com Canário (2006, p. 168), a LBSE apresenta-se como uma proposta limitada na medida em que “a educação é reduzida ao escolar e, na educação escolar, a educação e formação de adultos é reduzida a uma oferta de segunda oportunidade dirigida a públicos adultos analfabetos ou com muito baixas qualificações escolares e/ou profissionais”. Só em 1991, por via da regulamentação da LBSE, a publicação do Decreto-lei nº 74/91, define o quadro geral de reorganização e desenvolvimento da educação de adultos, nas vertentes de ensino recorrente e de educação extraescolar (CEDEFOP, 1999) propondo, no quinto artigo, uma resposta de segunda oportunidade para aqueles “que dela não usufruíram na idade própria, aos que abandonaram precocemente o sistema educativo e aos que o procuram por razões de promoção cultural ou profissional”. Por sua vez Roldão (1996), atribui o carácter escolarizante e supletivo desta opção à necessidade de encontrar resposta para a elevada taxa de analfabetismo da população com idade superior a catorze anos, em detrimento de outras respostas de formação profissional.

É no início dos anos noventa, como afirma Canário (2003; 2013), que se passa de um conceito de “educação permanente” para o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” (ALV) em função das transformações sociais que influenciaram a economia, o trabalho e a formação. Enquanto o conceito de educação permanente “permitia compatibilizar o crescimento económico de natureza capitalista com a defesa da democratização cultural e da promoção social, num processo que abarcaria o ciclo vital” (Canário, 2013, p. 557), o conceito aprendizagem ao longo da vida, que o substituiu, “ênfatiza a subordinação instrumental da educação à racionalidade económica dominante”.

Para Roldão (1996) esta proposta está intimamente ligada à necessidade de responder às exigências e novos desafios do mundo do trabalho. A ALV é apresentada por Almeida e Vieira (2006) como um conceito com fronteiras pouco precisas, uma vez que envolve significados e modalidades tão amplas como: escolarização, formação e aprendizagem informal. Numa aproximação à finalidade da ALV, Capucha (2013, p.39) refere-a como uma “condição básica de participação social e a principal ferramenta para enfrentar riscos como o de exclusão social e profissional”. Neste período, a lógica da dupla certificação ganhou particular importância já que, como sublinha o mesmo autor, as ações financiadas envolviam uma componente de formação teórica geral e uma componente de formação prática específica em ofertas de cursos noturnos por unidades capitalizáveis (Capucha, 2013).

O estabelecimento de ofertas de combate à exclusão escolar como o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril, abriu a possibilidade de se estabelecerem parcerias entre as entidades de reabilitação e as escolas regulares para a oferta de percursos alternativos que permitiram o regresso à escola e o acesso

a melhores qualificações de um público classificado na categoria DI e empurrado prematuramente da escola por ausência de ofertas de carácter mais individualizadas. Este aspeto confirma a tese proposta por Esteves (1996) de que, nesta altura, são as dinâmicas a nível local que se constituem ativamente para responder às necessidades das populações. A novidade deste despacho consiste na oferta de um sistema de avaliação contínua apoiado em instrumentos como “documentos de registo da avaliação contínua o dossier do aluno e o seu processo individual” (Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril), numa lógica de formação claramente reorientada para a valorização do desenvolvimento vocacional e qualificação da mão-de-obra.

No campo das políticas educativas de segunda oportunidade ganha cada vez mais peso a ideia de que é necessário encontrar respostas diferentes para públicos diferentes (Alves, 2007) através do estabelecimento de metodologias diversificadas que resultam da assunção de que os adultos aprendem de forma diferente das crianças e que as respostas para este público não podem replicar as ofertas da escolaridade de primeira oportunidade (Capucha, 2013). Em resultado, a partir do início do século XXI, assiste-se a um aumento das políticas de formação destinadas a públicos mais diversificados e passa-se a ter em conta uma oferta que oferece maior acessibilidade do ponto de vista do acesso e da avaliação, que foge ao padrão tradicional da avaliação externa, como a obrigatoriedade de realização de exames nacionais.

É neste contexto que nasce a Iniciativa Novas Oportunidades e que se alarga a rede de Centros Novas Oportunidades (CNO)¹²⁶ que são “centros de diagnóstico de necessidades de qualificação, de encaminhamento, para ofertas formativas e de reconhecimento, validação e certificação de competências” (Alves e Alves, 2008, p.27). Com este Programa são também aumentadas as ofertas educativas como as formações modulares e os cursos de educação e formação para adultos, direcionados para um público adulto, com baixa escolaridade.

Mais tarde, a partir de 2006, procurando dar resposta às necessidades sentidas no terreno e de modo a assegurar a igualdade de oportunidades de acesso ao sistema de Reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) é institucionalizada uma rede de CNO de referência¹²⁷, através do estabelecimento de protocolos entre os Ministérios da Educação, do Trabalho e da Solidariedade Social e as instituições formadoras certificadas e vocacionadas para a área da deficiência. Esta rede é orientada para um público que, em virtude do tipo e características de deficiência, se via impossibilitado de aceder aos centros criados para a população em geral.

¹²⁶ A rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências é estabelecida pela Portaria n.º 1082-A, de 5 de setembro. Os CNO são criados e regulados pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, I.P.), mas são implementados por entidades públicas e privadas.

¹²⁷ A criação de seis centros de reconhecimento, validação e certificação de competências, no prazo de execução 2006-2008, para dar cobertura específica a determinadas deficiências com metodologias adaptadas tinha constituído uma das estratégias apresentadas no I PAIPDI (Resolução 120/2006, de 21 de setembro). Estes centros acreditados pela Agência Nacional de Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP), entidade tutelada pelo Ministério da Educação e Ciência e pelo Ministério da Economia e do Emprego, constituíam uma rede a nível nacional e tinham como objetivo reconhecer, validar e certificar as competências que os indivíduos adquiriram pela experiência de trabalho e de vida, através de um certificado de habilitação académica dos três ciclos de ensino básico, relativamente a um referencial de competências chave.

Numa primeira fase, entre 2006 e 2008, foram estabelecidos os critérios de evidência alternativos dos referenciais de competência-chave, adequando-os às características e incapacidades dos diferentes públicos com deficiência e incapacidades e foram elaboradas as orientações de referência que devem mediar os processos de validação de competências (Alves, 2010a).

Um ano depois, em dezembro de 2007, é publicado o Despacho n.º 29 176/2007 que procura regular o acesso de pessoas com deficiência ou incapacidade ao processo de RVCC e as ofertas de educação e formação de adultos. Com esta iniciativa procura assegurar-se o princípio da “educabilidade universal”, bem como da “capacidade universal de aprendizagem” (ANQ, 2009). Nesta fase, que durou até à extinção dos CNO em 2011, estes centros procuraram proporcionar uma resposta especializada, desenvolvendo estratégias específicas para responderem aos diferentes tipos de deficiência, sendo-lhes atribuído o papel de disseminadores de instrumentos de referência com a ambição de generalizar a resposta a todos os CNO da rede nacional.

De acordo com Alves e Alves (2008, p. 29), o traço distintivo destes CNO é a eliminação de “barreiras endógenas e exógenas no acesso ao processo RVCC” garantindo a equidade e condições de acesso a todos os indivíduos, devendo para isso estar “dotados de acessibilidade arquitetónica, comunicacional e atitudinal”. No caso da deficiência intelectual, a comunicação e as atitudes assumem particular relevância, sendo por essa razão indispensável a constituição de equipas técnico-pedagógicas multidisciplinares que contribuíssem para a redução de “preconceitos e estigmas no sentido da auto-estima destes públicos, respeitando as suas características, capacidades e ritmos” (Alves e Alves, 2008).

Esta resposta, simultaneamente formativa e de reconhecimento e validação de competências, carece de avaliação do seu impacto¹²⁸ junto da população com deficiência. Ainda de acordo com Alves e Alves (2008) apenas são conhecidos os números respeitantes a 2007, que revelam que foram abrangidos por esta iniciativa 334 pessoas com deficiência e que 21 viram as suas competências certificadas com uma certificação escolar de nível básico. No primeiro trimestre de 2008 encontravam-se propostos para certificação 120 adultos (Alves e Alves, 2008).

O facto de estes números se reportarem à fase inicial do programa e de revelarem uma tendência crescente parece indicar uma elevada adesão das pessoas com deficiência ao Programa Novas Oportunidades, desvendando a sua necessidade pelo nível aparentemente crescente da procura. A evolução da procura parece, pois, demonstrar que esta modalidade se reveste de particular importância talvez porque permite valorizar, de forma alternativa à oferta escolar, as experiências individuais que resultam da reunião de múltiplos itinerários pessoais, escolares, formativos e de trabalho.

¹²⁸ O único estudo a que se teve acesso foi levado a cabo pela Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho (Eurofound) com o título “Inclusão ativa dos jovens com deficiência ou problemas de saúde”. Neste trabalho o CNO da Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra foi identificado como exemplo de boas práticas a nível europeu no que se refere à integração destas pessoas.

3.4. Níveis escolares dos indivíduos portugueses classificados na categoria deficiência intelectual

Como demonstrado anteriormente, a história da educação mostra o inegável esforço progressivo na melhoria da igualdade de oportunidades no sistema educativo. Importa agora perceber e analisar o que o estado da arte nos revela sobre a representação numérica e estatística da educação especial e da escolaridade das pessoas classificadas na categoria deficiência intelectual, em Portugal.

Se a realidade das pessoas classificadas com DI se apresenta como um campo por descobrir, o retrato da sua escolaridade encontra-se igualmente por descortinar. De seguida, apresenta-se uma análise crítica da informação disponível.

Em alguns trabalhos mais recentes como o estudo CRPG/ISCTE (2007) e Censos 2011 (INE, 2012)¹²⁹ foi adotada, segundo Pinto (2010), uma “concepção que localiza a deficiência na interação entre factores pessoais e ambientais” e que abandona a classificação da deficiência para privilegiar a classificação em função das limitações nas funções e estruturas do corpo¹³⁰ e limitações na atividade¹³¹. Em virtude destas opções, não existe em Portugal qualquer estatística sobre a deficiência com base em dados administrativos e inquéritos específicos atualizada, dificultando a caracterização estatística das diferentes deficiências e inviabilizando a destinação das pessoas classificadas com DI daquelas que perderam capacidades cognitivas em virtude da idade.

Tendo em conta estas limitações, para se proceder à caracterização da escolarização desta população, recorreu-se à análise das informações disponibilizadas nos trabalhos: Veiga e Fernandes (2014), Relatório Mundial sobre a Deficiência (WHO, 2011); Capucha, Cabrita, Salvado, Álvares, Paulino, Santos, et al. (2004); CRPG/ISCTE (2007); Recenseamento da População de 2001 (INE, 2002).

Numa visão mais universal, o Relatório Mundial sobre a Deficiência (WHO, 2011) sublinha que as crianças e jovens com deficiência têm índices mais baixos de permanência e sucesso escolar que os seus pares, sem deficiência. A condição de deficiência aparece intimamente ligada a uma menor escolaridade, aspeto que, segundo o Relatório da OCDE (2013), se traduz num maior risco para os indivíduos se tornarem deficientes, experimentarem a pobreza e de sofrerem a exclusão social.

O Inquérito Europeu à Força de Trabalho, módulo *ad hoc* 2002, do Eurostat (cit. in CCE, 2003), revela que a taxa de não participação na educação situa-se nos 37% para as pessoas consideravelmente

¹²⁹ Enquanto nos Censos de 2001, o INE adotou o conceito de deficiência como “Perda ou anomalia de uma estrutura ou de uma função do corpo” assumida numa tipologia constituída por quatro deficiências (auditiva, visual, mental e motora), no Censos 2011 foi decidido alterar o modelo de observação prevalecendo a ótica da Incapacidade/dificuldade. Nesta perspetiva, seguindo as recomendações da OMS, foi valorizada a autoavaliação e eliminada a variável sobre o grau de incapacidade atribuído por uma autoridade administrativa. Em alternativa privilegiou-se o grau de dificuldade em realizar algumas tarefas/atividades (ouvir, andar ou subir degraus, memória ou concentração, tomar banho ou vestir-se sozinho e compreender os outros ou fazer-se compreender).

¹³⁰ As funções e as estruturas do corpo podem ser interpretadas através das alterações dos sistemas fisiológicos ou das estruturas anatómicas. O sistema da CIF utiliza as deficiências como problemas das funções e estruturas do corpo associados aos estados de saúde (OMS, 2004).

¹³¹ Nestes trabalhos, que enquadram a classificação das PCDI por referência à CIF, as limitações de atividade são entendidas como dificuldades que um indivíduo pode ter na execução de atividades (OMS, 2004).

limitadas por uma deficiência, nos 25% para as pessoas com alguma limitação e nos 17% para as que não reconhecem possuir qualquer limitação (CCE, 2003).

No panorama nacional, podemos verificar algumas convergências. De acordo com os dados apurados nos Censos de 2001¹³², cerca de 37% da população com deficiência (não especificamente sobre a deficiência intelectual) ou não sabia ler nem escrever ou, sabendo ler, não possuía qualquer grau de ensino, registando-se uma taxa de analfabetismo superior à restante população, mais evidente no sexo feminino (17,9% nos homens e 28,8% nas mulheres)¹³³. Ainda de acordo com as informações apuradas nos Censos 2001, os estudantes com deficiência mental que se encontravam a frequentar o ensino básico estavam distribuídos de forma semelhante aos estudantes com paralisia cerebral: 9,2% no 1º ciclo, 1,7% no 2º ciclo e 1,5% no 3º ciclo (INE, 2002).

A publicação mais recente dedicada à caracterização das pessoas com deficiência e incapacidade (PCDI) e à atualização estatística sobre a deficiência, em Portugal, foi levada a cabo pelo Centro Profissional de Reabilitação de Gaia, em parceria com o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa (2007). Neste trabalho, constata-se que os níveis de escolaridade das PCDI se apresentam muito inferiores, em comparação com os das pessoas sem deficiência verificando-se que cerca de 78% não ultrapassa o quarto ano de escolaridade e que a proporção dos que afirmam não saber ler nem escrever é quase sete vezes maior do que na população do continente, concluindo-se que as PCDI apresentam “qualificações escolares mais baixas que a média nacional” (CRPG/ISCTE, 2007, p. 24).

Outro dado significativo está relacionado com a distribuição da escolaridade por sexo, verificando-se uma proporção muito superior de mulheres que não terminaram o 1º CEB em comparação com os homens. Esta assimetria verifica-se igualmente nos graus de escolaridade mais elevados, onde “a percentagem de homens é sempre maior que a das mulheres” (CRPG/ISCTE, 2007, p. 25).

Mais concretamente no que diz respeito à caracterização por tipo de limitação de atividade poderia interessar a este estudo a caracterização das pessoas com deficiência e incapacidade (PCDI) com limitações no domínio da aprendizagem e aplicação de conhecimentos¹³⁴, no entanto, é importante ter em conta que não se pode fazer uma associação direta entre a DI e as limitações neste domínio. Os autores deste trabalho chamam a atenção para o facto de esta categoria reunir, também, uma proporção de indivíduos mais idosos, com limitações decorrentes da sua condição de saúde e idade, bem como para a existência de diferentes deficiências e incapacidades que afetam este domínio (CRPG/ISCTE, 2007). A título meramente ilustrativo refira-se que este estudo confirma que o domínio

¹³² Convém sublinhar as críticas que se fazem às fragilidades metodológicas dos Censos no que diz respeito à deficiência. Como refere o INE na apresentação dos resultados, as respostas baseiam-se na autoavaliação e no auto perceção que cada pessoa tem “em relação às suas características pessoais ou dos membros da família que prestaram informações” (INE, 2002).

¹³³ As taxas de analfabetismo da população residente total situavam-se entre os 6,3% nos homens e 11,5% nas mulheres (Gonçalves, 2003).

¹³⁴ Operacionalizada neste estudo como «a existência de muita dificuldade ou impossibilidade em resolver operações matemáticas simples (e.g. somar, subtrair), adquirir conhecimentos através da leitura, expressar ideias através da escrita, escolher uma opção entre várias, implementá-la e avaliar os seus efeitos» (CRPG/ISCTE, 2007, p. 38).

“aprendizagem e aplicação de conhecimentos” está, como seria expectável, associado a “escolarizações mais frágeis” (CRPG/ISCTE, 2007, p.43).

Apesar da compreensão do fenómeno da deficiência intelectual também considerar as alterações nas funções do corpo, a caracterização das PCDI com alterações nas funções mentais¹³⁵ não foi aqui considerada, uma vez que o estudo em questão inclui, simultaneamente indivíduos com doença mental e com alterações nas funções intelectuais.

Fazendo um *zoom* e afunilando a observação à população que frequenta ou frequentou ofertas no âmbito da reabilitação profissional, o trabalho da autoria de Capucha et al. (2004), de forma pioneira, ilumina a paisagem nacional, nomeadamente no que respeita à escolarização deste grupo. O primeiro dado significativo revela que, à data do estudo, ainda se encontrava uma percentagem significativa (15,6%) de indivíduos que não tinham atingido qualquer grau de escolaridade e que “esta população, face à norma nacional, apresenta valores mais altos de analfabetismo e infra escolaridade” (Capucha et al., 2004, p. 37). Quando se relaciona o tipo de deficiência com a escolaridade, concluem os autores que “os indivíduos menos escolarizados possuem, mais frequentemente, uma deficiência de foro mental” (Capucha et. al., 2004, pp. 44). Neste trabalho conclui-se ainda que a escolarização dos utentes do sistema de reabilitação é, em média, superior à dos restantes indivíduos com deficiência (Capucha et al., 2004).

Mais recentemente, o trabalho conduzido por Veiga, Saragoça, Fernandes, Silva e Domingues (2014, p. 35) sobre a inclusão profissional e qualidade de vida de ex-formandos da reabilitação profissional¹³⁶ com um diagnóstico “que os classificou com deficiência mental ligeira e moderada” confirma que a maioria tem “habilitações literárias diversas e globalmente baixas”: 13,9% não completaram o 1º CEB, 22,2% completaram o 2º CEB, 22,2% completaram o 3º CEB e 5,6% (correspondente a 2 indivíduos) completaram o Secundário.

Relativamente à população escolar, de acordo com os dados estatísticos disponibilizados pelo Ministério da Educação¹³⁷, no ano letivo 2013/2014, estão sinalizados em Portugal continental 65 000 alunos com necessidades especiais de educação. Destes, a esmagadora maioria (63 657) frequenta a escola regular pública¹³⁸ e 2% (1343 alunos) frequentam escolas especiais. Pode ler-se na nota de informação síntese deste trabalho estatístico que “relativamente ao ano letivo 2012/2013, constata-se um acréscimo de 4,67% do número de crianças e alunos com necessidades especiais de educação, sendo que nas ‘escolas regulares’ esse número aumentou 4,77%, e nas ‘escolas especiais’ diminuiu 0,07%”. A sua distribuição por nível de educação e ensino e ano de escolaridade revela que a maior

¹³⁵ As alterações nas funções mentais agregam alterações nas funções intelectuais e mentais (CRPG/ISCTE, 2007, p. 60).

¹³⁶ A amostra deste estudo tem características muito semelhantes à amostra deste trabalho de investigação, nomeadamente a média de idades (28,67 anos) Cf. (Veiga, Saragoça, Fernandes, Silva e Domingues, 2014, p. 32-36).

¹³⁷ [http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_Nota_NEE_2014.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_Nota_NEE_2014.pdf)

¹³⁸ Apenas 4,8% do universo de alunos classificados com necessidades especiais de educação frequentam escolas privadas.

concentração de alunos se encontra a frequentar o ensino básico (86%)¹³⁹. Em contraste com este valor, apenas 10% de alunos se encontram a frequentar o ensino secundário.

Uma vez que a tipologia utilizada para classificar o desempenho funcional dos alunos utiliza como critério uma tipologia baseada nos níveis de dificuldade, em substituição de domínios específicos das limitações, não é possível aceder ao número de alunos com limitações funcionais no domínio cognitivo. Os dados disponibilizados revelam que 40 228 alunos foram identificados como tendo “muitas dificuldades em realizar e adquirir aprendizagens”, o que pode permitir uma aproximação grosseira ao universo de alunos com limitações intelectuais já que esta é uma das suas características. Por outro lado, a natureza subjetiva da metodologia de recolha de dados, através de resposta dos docentes e técnicos de educação especial, impede um retrato rigoroso da constituição e características dos alunos com necessidades especiais de educação.

No que diz respeito à frequência do ensino secundário, refira-se que o relatório de exames disponibilizado pelo Júri Nacional de Exames (Santos, 2013) revela terem sido realizadas 1091 provas de escola, equivalentes ao exame nacional, realizadas por alunos do 3º CEB com limitações no domínio cognitivo. Curiosamente, o mesmo relatório não faz referência a exames de 11º ano e 12º ano do secundário, desaparecendo qualquer referência ao domínio cognitivo. Esta constatação sugere a hipótese de estes alunos nunca realizarem os exames do ensino secundário por integrarem os cursos de oferta profissional do secundário, ou por desistirem da frequência do secundário.

Também em relação à frequência do ensino superior por estudantes com deficiência sabe-se que estes constituem uma minoria de entre a população com deficiência e que não há registo de alunos com DI, constatação que corrobora Riddell (2009, p. 85) quando afirma que “os estudantes com deficiência cognitiva estão completamente afastados da universidade”. O trabalho de Fernandes e Almeida (2007) revela que são sobretudo os jovens com deficiências sensoriais (visual ou auditiva), motoras e, nos últimos anos, alunos com dificuldades de aprendizagem resultantes de dificuldades na comunicação escrita e oral que frequentam as instituições de ensino superior e apresentam uma elevada taxa de desistência.

Apesar das barreiras que, ainda hoje, os estudantes portugueses com deficiência encontram ao longo da sua trajetória escolar, parece inquestionável a constatação do esforço feito no sentido de acabar com a segregação educativa a que os alunos com deficiência estavam sujeitos, evidência demonstrada no relatório elaborado pelo Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH, 2016), submetido ao Comité da ONU das Pessoas com Deficiência que refere que no ano de 2014, 98% dos alunos com deficiência frequentava as escolas regulares. Apesar destes números, no mesmo documento é referido o impacto negativo das medidas de austeridade com resultado na diminuição de recursos humanos e materiais e é feita uma recomendação para que sejam planeadas estratégias que

¹³⁹ A distribuição de alunos no ensino básico revela alguma constância como revelam os dados: 30% frequenta o 1º CEB, 25% frequenta o 2º CEB e 10% frequenta o secundário. Os restantes 4% correspondem a alunos que frequentam a educação pré-escolar.

asseguem o acesso a todos os níveis de ensino e ofertas de cursos profissionais para todos os alunos com deficiência.

3.5. Formação: sistema de reabilitação profissional

3.5.1. Quando a escola termina: construção de projetos de futuro

Tendo em conta que a escolaridade obrigatória só no ano 2009 passou a corresponder ao 12º ano ou aos dezoito anos de idade e que os dados disponíveis põem em evidência a baixa escolaridade dos indivíduos classificados com DI, nomeadamente a saída da escola antes da conclusão do 9º ano, emerge a dúvida legítima sobre o modo como se processa a construção de projetos de futuro, após a conclusão da escolaridade obrigatória ou o abandono escolar, atingido o limite etário definido na lei.

Na literatura encontram-se algumas pistas relacionadas com a construção dos projetos de futuro de onde se destacam os trabalhos de autores como Guerreiro e Abrantes, (2007), Alves (2006) e Mateus (2002). De acordo com Mateus (2002, p. 121) o conceito “projecto de futuro” diz respeito aos projetos escolar e profissional, sendo necessário ter em conta que os jovens só podem exercer a possibilidade de escolha sobre as possibilidades conhecidas e ao seu dispor.

Na ótica de Alves (2006, p. 64) as aspirações futuras dos jovens encontram-se subordinadas “a um complexo jogo entre esperanças subjetivas e condições objetivas ou, dito de outra forma, os jovens desejam o que podem desejar”. No caso dos jovens que têm uma origem social mais desfavorecida, a literatura disponível aponta para um aumento da possibilidade de estes, “serem conduzidos para ocupações não qualificadas” (Dubet, 2004, p. 552), como se se criasse “um padrão biográfico” (Evans e Furlong, cit. in Tisdall, 2001, p. 171), resultado da grande limitação nas opções de progressão na trajetória educativa e formativa (Tisdall, 2001). Para os participantes nesta investigação, à condição económica juntam-se as categorias adicionais Necessidades Educativas Especiais (NEE) ou deficiência intelectual (DI), atribuídas durante no decurso da frequência escolar, como resposta às dificuldades em acompanharem as aprendizagens impostas pelo currículo nacional.

Com efeito, se após a conclusão da escolaridade obrigatória, a generalidade dos alunos se confronta “com um leque heterogéneo de opções formativas inseridas em diferentes tipos de ensino” (Mateus, 2002, p. 117), em contraste, os alunos com NEE de carácter permanente, nomeadamente os que beneficiaram de um currículo específico individual (CEI), feito à medida do diagnóstico ao seu perfil de funcionamento, têm ao seu dispor reduzidas possibilidades de formação e qualificação no sistema de ensino que se apresenta subtilmente seletivo.

Na prática, de acordo com o International Labour Office (1998), as ofertas formativas disponibilizadas para este público decorrem predominantemente em espaços segregados, são pouco orientadas para profissões mais complexas, e nem sempre coincidem com os interesses e/ou necessidades dos indivíduos.

Impossibilitados de prosseguir estudos, uma vez que o seu itinerário académico incluiu “currículos à medida”, os jovens enquadrados nesta categoria, deparam-se com dificuldades de acesso às ofertas de formação profissional, disponibilizadas à população em geral, uma vez que estas implicam passar por um processo de reconhecimento de condições para o acesso e, em caso de seleção, a frequência de um curso sem a rede de condições especiais de frequência que acompanharam muitos dos percursos escolares destes jovens.

Com o mercado de trabalho juvenil em retração e sem experiência e/ou qualificações, estes jovens encontram-se numa situação de maior vulnerabilidade na transição para a vida adulta. Se esta constatação é válida para a maioria dos jovens, para os que acumulam a categoria DI os projetos de futuro são ensombrados pelo insucesso escolar que tem como consequência a exclusão da maior parte das ofertas formativas e a inevitabilidade de empregos pouco valorizados ou, em alternativa, o desemprego ou a inatividade. Para estes, a alternativa de acesso ao mundo do trabalho apresenta-se, condicionada à entrada no processo de reabilitação profissional, nomeadamente à frequência de cursos de formação profissional destinados a indivíduos com deficiência ou incapacidade, única oportunidade efetiva para a realização de aprendizagens, experiências em contexto real de trabalho e acesso ao emprego.

Estas barreiras estruturais contribuem para o condicionamento da trajetória de vida e comprometem o acesso ao estatuto de adulto (Tisdall, 2001), levando Riddell (2009) a sugerir que a identidade e os padrões biográficos dos jovens com DI são atribuídos e não livremente escolhidos.

3.5.2. Formação profissional perspectivada no modelo de reabilitação profissional

Antes de mais é importante distinguir os conceitos de reabilitação e formação profissional. O conceito de reabilitação é apresentado na Resolução 46/96 da Assembleia das Nações Unidas, como um processo que procura permitir que as pessoas com deficiência consigam alcançar e manter os seus melhores níveis funcionais de forma a dotá-las de condições que lhes permitam a aquisição de maiores níveis de independência e autonomia. Este processo inclui uma variedade de medidas, entre elas a reabilitação profissional (SNRIPD, 1996).

Cardim (1996, p. 242) atribui a dificuldade na determinação rigorosa do conceito de formação profissional à diversidade das intervenções que obstaculizam a precisão do conceito e declara entender que a formação profissional é a

formação constituída pelas intervenções escolares ou extraescolares que visam: a) a preparação inicial dos jovens e adultos (ativos ou não) para o exercício de qualquer profissão qualificada ou técnica de nível não superior; b) o aperfeiçoamento dos activos de todos os níveis de qualificação profissional; c) a reconversão.

À formação profissional é atribuído o duplo papel psicoeducativo de reforçar o capital humano baseado nas capacidades individuais e reais conducentes à aquisição de aprendizagens e, simultaneamente, de alavanca para a inserção no mercado de trabalho.

Não sendo pretensão deste trabalho o aprofundamento da conceptualização da formação profissional, mas apenas contribuir teoricamente para o enquadramento do modelo de reabilitação profissional, procura-se, de seguida, enquadrar a formação/reabilitação profissional através do recurso aos elementos de caracterização: i) enquadramento e finalidade; ii) contextualização e financiamento; iii) entidades responsáveis; iv) público-alvo; v) modelo e modalidades de formação; vi) certificação.

Enquadramento e finalidade

Em sintonia com a constatação de autores como Veiga (2006), a análise da literatura revela o campo da reabilitação profissional como uma realidade complexa. Também Martins (2001, p. 151) encontrou alguma confusão na explicitação do conceito de formação profissional orientada para o público com deficiência, afirmando que esta decorre da multiplicidade de discursos que uns definem como “habilitação ou capacidade profissional e para outros é reabilitação ou recuperação profissional, que são termos diferentes, embora complementares”.

Se a explicitação teórica do conceito nem sempre é consensual, o mesmo não parece acontecer com a sua finalidade. Efetivamente, de acordo com a literatura, a reabilitação profissional tem como objetivo a estruturação de um conjunto de atividades no domínio da orientação e formação profissional, com o propósito de habilitar e criar condições para este público aceder a trajetórias socioprofissionais qualificantes (Veiga, Sousa, Nunes, Fabela, 2004). Esta ligação entre formação e trabalho apresenta-se expressa na legislação de referência, nomeadamente, no Despacho Normativo 18/2010, de 29 de junho, onde se pode ler que as ações de formação profissional inicial devem “ser organizadas e desenvolvidas em estreita articulação com o mercado de trabalho, considerando as exigências e oportunidades do mesmo e as características e competências das pessoas a quem as mesmas se destinam”.

Para Fernandes (1997, p. 11), a formação profissional destinada a pessoas com deficiências e incapacidades deve orientar-se para proporcionar um conjunto de conhecimentos e capacidades necessárias à obtenção de uma qualificação profissional que lhes permita entrar no mercado de trabalho e manter um emprego, “quer de forma directa através de estruturas criadas para o efeito, quer de forma indirecta, através da concessão de apoio técnico e financeiro a entidades privadas sem fins lucrativos”.

Já o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) explica a reabilitação profissional como um “conjunto integrado de medidas que visam apoiar a qualificação e o emprego das pessoas com

deficiência e incapacidade que apresentam dificuldades no acesso, manutenção e progressão no emprego¹⁴⁰.

Tendo em conta este enquadramento, no que à formação diz respeito pode afirmar-se que a reabilitação profissional é um conceito aglutinador de estratégias de formação inicial e contínua, que respondem à necessidade de qualificação e de estratégias de acesso, manutenção e criação de emprego para jovens e adultos classificados na categoria deficiência.

Contextualização e financiamento

Em Portugal, a oferta de formação profissional no sistema de reabilitação para as pessoas classificadas na categoria DI é uma realidade, com pouca história¹⁴¹. Pode referir-se que o marco que assinala a mudança acontece após a revolução de 1974, quando a democratização do país permite dar voz e ceder à pressão da sociedade civil que reclama a importância da criação de estratégias de formação e apoio ao emprego das pessoas com deficiência.

Veiga et al. (2004) recordam que em 1975 a Organização Internacional do Trabalho (OIT) aprovou uma Recomendação no sentido da valorização dos recursos humanos, nomeadamente a necessidade de serem criados programas para as pessoas com deficiência e uma Resolução sobre a readaptação e reintegração das pessoas com deficiência.

Um ano mais tarde, em 1976, a Constituição da República Portuguesa faz eco destas preocupações ao estabelecer, no art.º 58, que “Todos têm direito ao trabalho” e, no art.º 71, a obrigação do Estado definir

uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos.

Em 1977 é criado, na Presidência do Conselho de Ministros, sob a dependência do Primeiro-ministro, o Secretariado Nacional de Reabilitação (SNR), para dar cumprimento à concretização do artigo 71º, cabendo a este a constituição, através da implementação de uma política nacional de habilitação, reabilitação e integração social das pessoas com deficiência. Este organismo foi sofrendo reestruturações sucessivas e em 1996 deu lugar ao Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD). Só dez anos mais tarde, em 2006, passa a designar-se por Instituto Nacional

¹⁴⁰ <https://www.iefp.pt/reabilitacao-profissional>, consultado em junho de 2015.

¹⁴¹ As origens dos alicerces da reabilitação profissional são atribuídos à necessidade de resposta aos acidentes de trabalho, em 1919 (Veiga, 2006). A primeira legislação que estabelece as normas para a reabilitação e integração dos deficientes com o apoio financeiro do Ministério do Trabalho (Secretaria de estado da População e Emprego) remonta a 1978 - Despacho Normativo 336/1978, de 18 de dezembro (Formem, 2016).

para a Reabilitação, I.P. (INR)¹⁴² assumindo a missão de assegurar o planeamento, a execução e a coordenação das políticas nacionais, destinadas a promover os direitos das pessoas com deficiência.

Veiga (2006) defende que até aos anos oitenta as respostas dadas às necessidades de formação das pessoas classificadas com deficiência foram parcas, pontuais e de carácter disperso. Por esta altura a condição de deficiência era vista como merecedora de proteção social, para evitar riscos sociais e não como uma condição reversível, suscetível de medidas de inclusão e as políticas de apoio limitavam-se a garantir “benefícios sociais generosos que substituíssem a participação no mercado de trabalho e, de modo mais genérico nas dinâmicas de inclusão social” (Capucha, Cabrita, Salvado, Álvares, Paulino, Santos e Mendes, 2004, p. 10).

Seis anos mais tarde, em 1985, o IEPF é alvo de uma reestruturação profunda com a publicação do seu Estatuto, Decreto-Lei nº 247/85, de 12 de julho, sendo criadas cinco estruturas regionais onde passam a funcionar os Centros de Emprego, Centros de Formação Profissional de Gestão Direta, Centro de Reabilitação e os Centros de Apoio à Criação de Empresas (CACE).

Progressivamente, apoiada no modelo médico, a inserção das pessoas com deficiência passa a ser encarada como uma possibilidade, acreditando-se que os indivíduos em condições de deficiência podem ser reabilitados em termos profissionais e sociais, para que possam aceder a oportunidades profissionais e sociais de acordo com as suas capacidades, através de mecanismos de compensação.

Veiga et al. (2004) relatam que, por esta altura se terá idealizado o projeto de criação de uma rede de Centros de Reabilitação que se responsabilizaria pela orientação e formação profissional das pessoas com deficiência. Neste projeto, os Centros de Reabilitação funcionariam de forma paralela aos Centros regulares de formação profissional. Esta projeto acaba por não se concretizar com o argumento de que criaria uma rede de oferta segregada.

Anteriormente destacou-se a criação do SNR, em 1977, e a criação do IEPF, em 1978. Se a primeira instituição referida só irá ter uma intervenção mais tardia no âmbito da reabilitação e formação profissional destinada a pessoas com deficiência, o IEPF, através do seu Serviço de Reabilitação e Emprego de Deficientes promove, desde 1982, a

realização de estudos e definição de normas técnicas de reabilitação profissional para, conjuntamente com outros serviços do IEPF, apoiar as atividades dos centros de emprego, centros de formação profissional, centros de formação e de emprego protegido, de modo a que fosse possível garantir igualdade de tratamento às pessoas com deficiência (Veiga et al., 2004, p. 16).

A partir de 1986, assiste-se a uma mudança assinalável patente no reforço de capacidade de intervenção neste campo. Foi, segundo Veiga, et al. (2004, p. 17) o Fundo Social Europeu (FSE) que permitiu melhorar o atendimento às pessoas qualificadas com deficiência constituindo “o principal factor de dinamização na área da reabilitação profissional”. Disponibilizados os apoios financeiros do

¹⁴² O estatuto de instituto público dotado de autonomia administrativa e património próprio, sob tutela e superintendência do Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social é conferido pelo Decreto-Lei nº 217/2007, de 29 de maio.

FSE, os Estados-membros são desafiados, através da Recomendação 86/379/CEE, de 24 de julho, a adotar um conjunto de medidas favorecedoras da igualdade de direitos, nomeadamente nas áreas de formação profissional, primeiro emprego, reabilitação e reinserção, iniciativas que estabelecem uma rutura com as parcas ofertas anteriores.

Três anos mais tarde é publicada a primeira Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (LBPRIPD)¹⁴³ que descreve a reabilitação como um processo global e contínuo de conservação, desenvolvimento ou restabelecimento de aptidões e capacidades para o exercício de uma atividade normal.

Decorridos poucos meses é publicado o Decreto-lei n.º 247/89, de 5 de agosto, que aprova o “regime de apoio técnico e financeiro a programas de reabilitação profissional de pessoas deficientes” com vista a assegurar a plena participação na vida económica e social e a maior independência possível. Neste decreto-lei são definidos os apoios específicos a atribuir no âmbito de cada um dos seguintes programas: preparação pré-profissional, orientação profissional, formação profissional, readaptação ao trabalho, emprego em mercado normal de trabalho, emprego protegido e instalação por conta própria.

A este propósito Claudino (1997, p. 96) destaca assistir-se a “um avanço de ordem conceptual” na medida em que considerar a orientação como uma etapa determinante para a integração socioprofissional “remete para soluções de intervenção a longo termo em detrimento de soluções mais comuns e menos adequadas de formação profissional pontual”. Também Veiga (2006, p. 254) considera que a regulamentação desta lei, através do Despacho Regulamentar nº 99/90, de 6 de setembro, marca o período que designa como “a idade do ouro da reabilitação profissional das pessoas com deficiência” uma vez que marca o início de uma política pública de reabilitação profissional “minimamente coerente, estruturada e articulada”.

É com a ratificação da Carta Social Europeia, em 1991, que o governo português elege as questões relacionadas com o emprego e assume preocupações com o acesso à formação e readaptação social e profissional das pessoas, descritas neste documento como “física ou mentalmente diminuídas” (art.º 15º), através da disponibilização de medidas promotoras de formação profissional, incluindo instituições de carácter público e privado.

Como referido no primeiro capítulo deste trabalho, as mudanças no plano ideológico, mais firmadas nas últimas décadas do século XX, conduzem a um novo conceito de deficiência, mais centrado na ótica das oportunidades e assente no reconhecimento de que a incapacidade não é inerente à pessoa mas, em grande parte, resultado de um ambiente desfavorável. O enfoque do modelo social coloca em evidência a responsabilidade coletiva na construção de uma sociedade promotora de inclusão. Esta mudança de paradigma teve impactos na orientação política e produção legislativa favoráveis a respostas que se exigem adequadas ao novo conceito de deficiência.

¹⁴³ A publicação da Lei nº 9/89, de 2 de maio revogou a Lei nº 6/71, de 8 de novembro.

Em 2004, é publicada a Lei de Bases da Prevenção, da Reabilitação e da Integração das Pessoas com Deficiência (LBPRIPD), Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto¹⁴⁴. Nesta Lei é definido o conceito de pessoas com deficiência, como aquela

que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de estrutura ou função psicológica, intelectual, fisiológica ou anatómica suscetível de provocar restrições de capacidade, pode estar considerada em situação de desvantagem para o exercício de atividades consideradas normais, tendo em conta a idade, o sexo e os fatores socioculturais dominantes.

Relacionado com a promoção da igualdade de oportunidades promovem-se condições para que as pessoas com deficiência tenham as mesmas condições de acesso: à participação na sociedade; à promoção de acesso a serviços de apoio; à melhoria das acessibilidades e a promoção de oportunidades de educação, formação e trabalho ao longo da vida.

São as mudanças introduzidas por esta lei que levam autores como Capucha et al. (2004, p. 65) a reconhecerem que “pela primeira vez a reabilitação está associada à habilitação vincando a ideia de que o problema está na desigualdade de acessos e não nas incapacidades inerentes à deficiência”.

O reconhecimento da importância de melhorar os conhecimentos e competências, com vista à obtenção de uma qualificação profissional, está presente na Estratégia n.º 2.2. “Qualificação e Emprego” do I Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências e Incapacidade (PAIPDI). Neste documento, é apresentada a necessidade de criação de condições que garantam o acesso a conhecimentos e competências necessários à obtenção de uma qualificação profissional que permita, às pessoas com deficiência, alcançar e ou manter um emprego e progredir profissionalmente no mercado de trabalho (Resolução do Conselho de Ministros nº120/2006, de 21 de setembro). Neste documento é, ainda, apresentada a necessidade de acesso aos cursos de formação profissional, desenvolvidos pelos Centros de Gestão Direta ou Participada para a população em geral que, em parceria com os Centros de Recursos Especializados, devem assegurar a frequência de ações de formação inicial e contínua para as pessoas com deficiência e incapacidade.

Na realidade nacional é ao IEFP que cabe a execução da política global a nível da reabilitação e integração profissional das pessoas com deficiência, através da gestão e acompanhamento das iniciativas comunitárias, nomeadamente na operacionalização dos Programas Operacionais (PO)¹⁴⁵ e dos Quadros Comunitários de Apoio (QCA)¹⁴⁶. Às Direções dos Serviços de Formação e Emprego do IEFP cabem as tarefas de avaliar a capacidade das organizações para desenvolverem ações no âmbito da formação e reabilitação profissional, bem como proceder ao seu acompanhamento.

Mais recentemente, a publicação do Decreto-lei n.º 290/2009 procura harmonizar e atualizar a ação do Estado à luz das normas internacionais, em coerência com a CDPCDI. Neste decreto é aprovado o

¹⁴⁴ Que revoga a anterior Lei de Bases nº 9/89, de 2 de maio.

¹⁴⁵ Os Programas Operacionais baseiam-se numa estratégia nacional e são resultado das negociações dos Estados-membros com a Comissão Europeia (Capucha et al., 2004, p. 77).

¹⁴⁶ (Cf. Veiga et al., 2004; Veiga, 2006).

Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidades, nomeadamente o regime jurídico de concessão de apoio técnico e financeiro, para o desenvolvimento das políticas de emprego e de apoio à qualificação, designadamente a formação profissional inicial e contínua. O apoio previsto nesta iniciativa estende-se às ações que promovam a integração, manutenção e reintegração no mercado de trabalho e ao desenvolvimento de ações de informação, avaliação e orientação para a qualificação das pessoas com deficiência e incapacidades. Progressivamente, o Programa de apoio ao emprego e à qualificação foi-se constituindo como uma oferta no âmbito da formação de jovens e adultos, tendo como finalidade o desenvolvimento global do indivíduo e as suas necessidades.

Também o regime de concessão de apoio técnico e financeiro aos centros de reabilitação profissional de gestão participada, às entidades de reabilitação, bem como a certificação de centros de recursos de apoio à intervenção dos Centros de Emprego a credenciar pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, I. P. são asseguradas por este Programa.

A criação destes centros de recursos vem, segundo Veiga et al. (2004) dar continuidade ao processo de constituição de Centros de Recursos Locais especializados no domínio da reabilitação profissional desencadeado pelo Plano Nacional de Emprego de 1998. Mais recentemente, o regime de acesso aos apoios a conceder pelo IEFP, I.P. no âmbito das ações de qualificação das pessoas com deficiência e incapacidade é estabelecido pelo Despacho Normativo n.º 18/2010, de 29 de junho.

Apresentada uma breve descrição da evolução das medidas promotoras de orientação e reabilitação profissional e processos de financiamento, importa conhecer com maior detalhe a configuração das entidades que asseguram a operacionalização efetiva destes programas.

Entidades responsáveis

A execução prática da formação profissional, enquadrada no sistema de reabilitação das pessoas com deficiência, compete maioritariamente a Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS's) que aproveitando o impulso e os apoios comunitários para dar resposta às suas necessidades, alteraram os seus estatutos para se poderem constituir como Centros de Reabilitação e Formação Profissional. Efetivamente foram as instituições privadas ou particulares sem fins lucrativos que, maioritariamente, se constituíram como resposta na área da reabilitação profissional.

Distribuídas de forma assimétrica pelo país, estas organizações certificaram a sua formação profissional e tornaram-se responsáveis pela formação e integração profissional dos jovens e adultos, classificados com deficiência, sob a orientação dos Centros de Emprego. Esta é, de resto, uma consequência das opções na condução da política de reabilitação que põem em prática a recomendação feita na Resolução 46/96 da ONU e que adverte os Estados para que aproveitem a experiência das organizações com intervenção no campo da formulação e avaliação de programas de reabilitação para

as pessoas com deficiência. Esta constatação leva Veiga (2006, p. 257) a considerar que a orientação expressa no Decreto-lei n.º 247/89 se caracteriza “por uma intervenção mitigada do Estado, que pretende evitar organizações próprias, com base em princípios de universalidade e descentralização”.

No ano de 2015 existiam cento e vinte e cinco instituições a realizar ações de formação destinadas ao público com deficiência (Formem, 2016), tendo 17.187 indivíduos sido abrangidos por programas de reabilitação profissional (IEFP, 2016). De assinalar o facto de as organizações responsáveis pela orientação e formação profissional destinadas exclusivamente a pessoas com DI, representarem um maior número comparativamente aos outros tipos de deficiência (Capucha et al., 2004), o que faz com que a “larga maioria”, do público que frequenta estas ações, tenha “limitações no domínio intelectual” (Formem, 2016, p. 49).

Segundo Capucha et al. (2004), do universo de instituições que desenvolvem ações no âmbito da reabilitação profissional, a maioria apresenta a forma jurídica de associação sem fins lucrativos com o estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). As CERCI¹⁴⁷ e a APPACDM¹⁴⁸ lideram como organizações protagonistas de ofertas na área da reabilitação profissional e em 1993 asseguravam cerca de 44,4% das ofertas formativas (idem).

Seguindo as orientações do Plano Nacional de Emprego (MTSS, 1999), as organizações com intervenção na reabilitação profissional passaram a constituir uma rede de Centros de Recursos de apoio aos Centros de Emprego da sua área geográfica, cabendo-lhe o apoio técnico ao nível da avaliação/orientação profissional das pessoas com deficiência e o apoio à colocação e acompanhamento pós-colocação dos indivíduos. Da rede de recursos locais fazem ainda parte os Centros Especializados, de âmbito geográfico mais alargado, que servem de suporte a situações que as equipas técnicas dos Centros de Recursos não consigam resolver.

Na redação do artigo 21º, do Despacho normativo n.º 18/2010, de 29 de junho pode ler-se que se consideram “entidades formadoras certificadas com estruturas aquelas que integram especificamente vocacionadas para a área da deficiência, aquelas que integram os sectores público, cooperativo ou privado, e que, ou tenham por objecto a intervenção junto de pessoas com deficiência e incapacidades, ou possuam experiência comprovada ao nível da reabilitação profissional”.

Veiga (2006, p. 486) caracteriza estas organizações como

locais transitórios usados pelo Estado para garantir a execução dos programas de reabilitação destinados às pessoas com deficiência. Não passam, por isso, de meros executores de projectos temporários, incluídos em programas também temporários, cuja existência tem, na sua essência, como objetivo central, garantir a boa execução das verbas provenientes da União Europeia pelo Estado português.

Estas instituições submetem-se a um processo anual, que Veiga (2006, p. 263) caracteriza como “muito burocrático”, de formalização das candidaturas para acesso aos financiamentos, o que dificulta a

¹⁴⁷ Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados (CERCI).

¹⁴⁸ Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM).

estabilidade financeira, na medida em que dependem da aceitação das candidaturas para dar continuidade ao seu trabalho. Capucha et al. (2004) assinalam que estas organizações são sujeitas a uma supervisão e controle estreito por parte dos organismos responsáveis pela gestão e atribuição de fundos.

Em jeito de reflexão, pode afirmar-se que se as estruturas regulares de educação básica se organizaram para que os alunos com deficiências e incapacidades encontrassem respostas educativas em ambientes inclusivos, a formação profissional, dentro do sistema de reabilitação, parece ter suspenso este processo. Na verdade, conforme se evidenciou anteriormente, tem vindo a ser feito um esforço significativo de melhoria das qualificações desta população, mas as respostas para o público caracterizado por apresentar limitações intelectuais continua a ser feita nos contextos segregados dos Centros de Recursos Locais que parecem escapar ao *mainstream* conquistado noutras áreas. Esta opção é legitimada por alguns autores, como Cação (2007, p. 190) com o argumento “de que o perfil destas pessoas não é compatível com currículos estandardizados ou temporalidades rígidas” difíceis de “disponibilizar em todas as estruturas regulares”. Este argumento parece frágil, na medida em que se poderia estender a todas as áreas, legitimando a perpetuação de respostas segregadas e pode ser desmontado com a experiência da aposta feita pelo sistema educativo e que transformou as instituições de educação especial em Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) a exercer atividade de apoio especializado nas escolas regulares, através do financiamento estatal¹⁴⁹.

Não estando em causa a apreciação da qualidade da formação profissional ministrada por estas organizações, detentoras de capital técnico com um perfil de especialização elevado, desde 1996 obrigadas a um processo de acreditação da qualidade da sua intervenção, condição obrigatória para obtenção de apoios financeiros (Capucha et al., 2004), questiona-se a opção pela atribuição do campo da formação e reabilitação profissional a entidades privadas, que se mantém, até aos dias de hoje, em contextos segregados, em clara contradição com o espírito de inclusão que se vive, por exemplo, ao nível das políticas educativas.

Na prática isto significa que terminada a escolaridade dos alunos que fizeram trajetórias escolares em contextos inclusivos, sob a classificação de NEE, resta-lhes o embate com uma realidade mais segregada e o choque com a atribuição de novas classificações mais estigmatizantes como deficiência ou deficiência e incapacidade. Acrescente-se, ainda, que da análise feita aos documentos legais, esta realidade não parece merecer qualquer questionamento, não havendo indícios da introdução de alterações nas ofertas de formação destinadas às pessoas classificadas na categoria deficiência intelectual, pelo menos num futuro próximo.

¹⁴⁹ Art.º 29º e 30º do Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro.

Público-alvo

Muito do que hoje se sabe sobre a população que usufruiu, ao longo do tempo, de programas de reabilitação deve-se sobretudo aos trabalhos levados a cabo por Capucha et al. (2004), Veiga (2006) e Veiga, Saragoça, Fernandes, Silva e Domingues (2014).

De acordo com as diretivas nacionais, os programas de reabilitação profissional, ou formação especializada, foram inicialmente concebidos “para responder às necessidades de formação inicial de jovens que terminavam um percurso educativo nas escolas especiais ou nas escolas regulares” (Formem, 2016, p. 46), sendo dirigidos a jovens e adultos não ativos com deficiência e incapacidade com idade mínima para o trabalho, ou seja, fora do limite da escolaridade obrigatória¹⁵⁰. Assim, até 2009 podiam ser admitidos formandos com idade igual ou superior a quinze anos.

A publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece que a escolaridade obrigatória cessa quando o aluno atinja os dezoito anos¹⁵¹, teve impacto na definição da idade regulamentar de acesso à formação, que passou também a ser igual ou superior a dezoito anos. A seleção dos formandos é determinada de acordo com as diretivas políticas e com os programas e/ou medidas de financiamento disponíveis a cada momento e baseia-se na aplicação de metodologias de avaliação e orientação profissional (Veiga, 2006).

Mais recentemente, o Despacho normativo n.º 18/2010, de 29 de junho, estabelece que para além do critério idade, são destinatários das ações de formação inicial e continua no âmbito da reabilitação todos os indivíduos com deficiência e incapacidade, inscritos nos serviços de emprego, que face ao seu perfil funcional “não reúnam condições para aceder à oferta formativa das estruturas regulares” e “pretendam ingressar ou reingressar no mercado de trabalho e não possuam uma habilitação profissional compatível com o exercício de uma profissão ou ocupação de um posto de trabalho”. De acordo com o artigo quinto, são ainda destinatários das ações os indivíduos inscritos nos Centros de Emprego e que “se encontrem em situação de desemprego, (...) e pretendam melhorar as suas qualificações” com vista ao “reingresso rápido e sustentado no mercado de trabalho”.

A admissão aos cursos de formação formaliza-se através da celebração de um contrato proposto pela entidade de formação que estabelece a aceitação das regras, direitos e deveres por parte do tutor legal e do candidato à formação. Estes direitos incluem a atribuição de compensações pecuniárias, em forma de bolsa de formação e subsídio de alimentação e transporte.

Quanto à distribuição dos formandos por tipo de deficiência, salienta-se a sobre representação da deficiência intelectual, facto que pode estar associado à oferta de respostas das instituições também

¹⁵⁰Veiga (2006) chama a atenção para o facto de a partir do Quadro Comunitário de Apoio II, que vigorou entre 1994 e 1999, passar a ser autorizada a admissão de pessoas com doença mental.

¹⁵¹Salvaguardando-se a disposição transitória que prevê que “1. Os alunos actualmente abrangidos pela escolaridade obrigatória que se matriculem no ano lectivo de 2009-2010 em qualquer dos anos de escolaridade dos 1.º ou 2.º ciclos ou no 7.º ano de escolaridade estão sujeitos ao limite da escolaridade obrigatória previsto na presente lei; 2. Para os alunos que se matriculem no ano lectivo de 2009-2010 no 8.º ano de escolaridade e seguintes o limite da escolaridade obrigatória continua a ser os 15 anos de idade mantendo-se o regime previsto nos artigos mencionados na alínea b) do artigo anterior.” (art.º 8, Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

elas vocacionadas para receber utentes com este tipo de deficiência (Veiga, 2006; Capucha et al., 2004; Claudino, 1997) e que permanece até aos nossos dias. De resto, é sobre a oferta de formação para as pessoas com deficiência intelectual que se desenvolverá a atenção deste trabalho.

No exaustivo trabalho de caracterização dos formandos de cursos integrados na modalidade de reabilitação profissional, Veiga (2006) distingue dois momentos: o primeiro momento, que remonta ao início desta oferta e que se situa entre o início dos anos 90 e 1996/1997, caracteriza-se por acolher formandos “com deficiência mental ligeira” que já frequentavam as organizações promotoras nas modalidades educacional ou pré-profissional. Em virtude das transformações das políticas educativas, que se deu conta anteriormente, a partir de 1996/1997 o público-alvo sofreu uma alteração, passando estes cursos a acolher “candidatos oriundos do exterior e que, em muitos casos, nunca haviam frequentado uma organização do género” (Veiga, 2006, p. 302) que chegam às organizações encaminhados pelas escolas básicas, serviços de segurança social, centros de emprego ou por iniciativa das famílias em virtude do insucesso escolar e da falta de outras oportunidades de qualificação e integração profissional.

O mesmo autor identifica três grupos distintos de formandos a quem atribui características distintas. No primeiro grupo inclui os indivíduos que completaram a escolaridade básica com alguma dificuldade que apresentam “razoáveis níveis de autonomia pessoal e social” e exibem potencialidades indicativas de “poderem obter sucesso no processo de formação e integração profissional” (Veiga, 2006, p. 303). Neste grupo o autor engloba os candidatos em condições de desvantagem social e chama a atenção para a aparente ausência de deficiência de alguns.

Um segundo grupo é constituído por indivíduos que não concluíram a escolaridade obrigatória e dependem das famílias que vivem em situações mais complicadas de exclusão social. Para estes a expectativa de sucesso formativo e de integração social é baixa (Veiga (2006, p. 303).

O terceiro grupo é constituído por indivíduos com “deficiência mental ligeira” com “elevada autonomia” que por qualquer motivo passaram de uma condição de integração social e profissional para “uma situação de desvantagem e exclusão social” (Veiga, 2006, p. 303).

A maioria dos participantes nas ofertas formativas de cursos do sistema de reabilitação profissional é, de acordo com a investigação de Veiga (2006, p. 310), formada por indivíduos “com deficiência mental ligeira” ou na zona fronteira “entre a deficiência e a não deficiência” que apresentam dificuldade para “aprenderem em termos abstratos” e cuja “deficiência” não se deve a fatores biológicos, mas resultam antes do produto “das condições psicológicas e sociais”.

Na caracterização da população que usufrui ou usufruiu da oferta de reabilitação profissional, Veiga (2006, p. 309) enumera sete características presentes no perfil socioeconómico da maioria dos formandos: 1) são indivíduos com origem socioeconómica “baixa ou muito baixa”, com progenitores “pobres e envelhecidos”; 2) “não possuem rotinas de vida ao nível pessoal e social”; 3) têm percursos

escolares marcados pelo insucesso e abandono; 4) exibem comportamentos desajustados às exigências profissionais; 5) revelam baixa autoestima e autoconfiança; 6) “Revelam-se bons consumidores e fracos produtores de bens e serviços”; 7) “valorizam pouco o acesso a um trabalho remunerado estável”.

Em termos gerais, os formandos e ex-formandos revelam um grau de satisfação “manifestamente positivo” quanto aos aspetos genéricos do processo de formação no sistema de reabilitação profissional (Capucha et al., 2004, p. 181). Também Domingues (2014, p. 247-248) analisa a formação profissional destinada às pessoas com deficiência intelectual, nomeadamente o valor acrescentado que esta representa para os indivíduos na ótica dos formadores, familiares, colegas, empregadores e amigos, referindo que o “desenvolvimento da autonomia para agir” foi o aspeto onde se revelou maior progressão. Este autor salienta, ainda, o relevo dado à melhoria das capacidades de execução, mais notória na realização de tarefas simples e na gestão da vida quotidiana.

Estrutura, modalidades e oferta formativa

Tendo em conta as características do grupo alvo, a implementação das estratégias de formação implica intervenções de carácter mais individualizado (Veiga, 2006; Claudino, 1997), sem uma estrutura rígida para os diferentes cursos.

Inicialmente, a duração do curso variava em função dos progressos dos formandos, podendo oscilar entre o primeiro e o quarto ano de formação, sendo o período de quatro anos o tempo máximo de duração. Tendo a formação o objetivo da qualificação e integração no mercado de trabalho num dos três setores da atividade económica, o estabelecimento de um limite máximo procura impedir que a formação funcione como um meio de prolongar “artificialmente o tempo da educação escolar ou como substituta de atividade de tipo ocupacional” (Veiga, 2006, p. 267).

Ao longo do período máximo de quatro anos, a formação desenrolava-se de acordo com três fases consecutivas¹⁵²: adaptação/orientação profissional, qualificação profissional e experiência profissional.

A primeira fase de adaptação/orientação, tal como a designação indica, tinha como objetivo a familiarização através da experiência dos formandos com uma realidade mais próxima das exigências profissionais e a avaliação das suas potencialidades e preferências. Esta fase tinha a duração máxima de um ano ao fim da qual deveria selecionar uma área de formação. A esta sucedia a fase de qualificação profissional com a duração máxima de dois anos, ao fim da qual o formando deveria ser capaz de “adquirir novos conhecimentos e aprender técnicas mais específicas em tarefas mais complexas inerentes à profissão” (Claudino, 1997, p. 96).

Por fim, com a duração máxima de um ano a fase especialização ou experiência profissional que apostava no desenvolvimento e aplicação de competências em contexto real de trabalho.

¹⁵² Cf. Despacho n.º 2224/98 de 5 de fevereiro.

As modalidades de formação possível passam pela formação simulada que consiste na formação em centro, onde se procura proporcionar situações próximas do contexto real, formação real em contexto de posto de trabalho e formação em regime de alternância que combina as duas modalidades.

Martins (2001, p. 152) faz referência a um estudo levado a cabo pelo Programa Integrado de Formação Profissional e Emprego dos Jovens Deficientes que revelou que as modalidades formativas, adotadas pelas instituições de formação profissional para a população com deficiência intelectual, privilegiavam claramente a formação simulada.

Tendo em conta as especificidades e características dos indivíduos com deficiência intelectual, autores como Rodrigues e Cação (1993) recomendam um modelo formativo que compreenda duas fases: uma primeira fase de formação inicial orientada para aspetos relacionados com o comportamento e conduta profissional, seguida de uma fase de formação em posto de trabalho para a aprendizagem e aquisição de competências fundamentais para o desempenho de tarefas específicas.

A formação teórica acompanha a formação prática nas modalidades sociocultural e científico-tecnológica. A primeira orientada para conteúdos de “desenvolvimento pessoal, profissional e social dos indivíduos e a sua inserção no mundo do trabalho” e a segunda, mais orientada para a “aquisição dos conhecimentos necessários à compreensão das tecnologias e actividades práticas, bem como à resolução dos problemas que integram o exercício profissional.” (Claudino, 1997, p. 96).

De acordo com os dados resultantes do Questionário a dirigentes (CIES, in Capucha et al., 2004, p. 127) as componentes sociocultural e científico-tecnológica são as áreas com menos peso na componente formativa dos cursos, em contraste com a valorização da formação prática. Estes autores sugerem que tal se pode atribuir ao facto de a maioria das organizações oferecer “formação profissional a pessoas com deficiência mental” (Capucha et al., 2004, p. 127).

Rodrigues e Cação (1993) sugerem que a metodologia de construção de programas era arbitrária, na medida em que ficava ao critério da orientação dos técnicos responsáveis pela formação, dando lugar a uma inevitável grande heterogeneidade das metodologias desenvolvidas pelas entidades formadoras.

No que diz respeito às ofertas por áreas de formação, Capucha et al. (2004) sustentam que as instituições foram adaptando a sua oferta formativa às oscilações do mercado de trabalho. No trabalho levado a cabo por estes autores, as áreas formativas com mais cursos eram, por esta ordem: Construção Civil, Eletricidade e Serralharia, Hotelaria e Restauração, Jardinagem, Hortofloricultura e Tratamento de Animais e Trabalhos Manuais e Lavandaria, Manutenção e Limpezas (Capucha et al., 2004, p. 129).

De uma forma mais pormenorizada, deu-se conta da estrutura, modalidades e ofertas de formação profissional, enquadradas no sistema de reabilitação profissional até ao final da primeira década do século XXI, por terem sido as ofertas formativas disponibilizadas ao tempo em que os participantes deste estudo as integraram.

No presente, a formação pode integrar diferentes fases: a recuperação e atualização de competências pessoais e sociais; a aquisição de competências necessárias à qualificação profissional certificada ou à ocupação de um posto de trabalho; a formação em contexto de trabalho que procura promover o treino de competências pessoais e técnicas em ambiente real de trabalho.

No que concerne à duração, é imposta a duração máxima de 2900 horas de formação inicial, enquanto a formação contínua pode ter a duração máxima de 400 horas. A formação contínua pode integrar as unidades de formação das componentes de formação base, tecnológica ou de ambas. No caso de pessoas com deficiência e incapacidade em situação de desemprego, está prevista a possibilidade de a formação contínua poder incluir 30 horas destinadas à recuperação e atualização de competências pessoais e sociais, se for considerado um fator relevante para a expectável integração profissional.

De acordo com um parecer de 2009, elaborado pela Federação Portuguesa de Centros de Formação Profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência (FORMEM)¹⁵³, a redução verificada no limite temporal de 48 para 30 meses constitui um retrocesso, na medida em que pode dificultar o processo formativo para os indivíduos com limitações mais acentuadas que necessitem de mais tempo para a realização das aprendizagens (Formem, 2009). O efeito negativo desta alteração legislativa, nomeadamente a introdução de reduções significativas no número de horas de formação, é também apontada por Pinto e Teixeira (2012) no documento “Avaliação do impacto dos planos de austeridade dos governos europeus nos direitos das pessoas com deficiência” como sendo responsável pela redução em 50% da duração dos programas de formação profissional para pessoas com deficiência. Na prática, assiste-se a uma aproximação ao sistema massificado de formação, que não responde à complexidade das necessidades de alguns indivíduos e à impossibilidade de organizar planos de formação individualizados de forma a responder às necessidades que vão surgindo ao longo do curso de vida.

Certificação

Refira-se que até recentemente, os cursos de reabilitação profissional, não obstante resultarem de ações cofinanciadas com limite de duração máxima de quatro anos não conferiam qualquer equivalência escolar, em clara assimetria com algumas modalidades de formação profissional regular. O que estava estabelecido é que a conclusão do primeiro ano de orientação não conferia qualquer nível de qualificação, ao contrário da conclusão da 2ª e 3ª fase de formação que podia conferir níveis de qualificação variáveis, sendo recomendados os níveis 1 e 2 “para as pessoas com deficiência mental e os níveis 3 e 4 para as pessoas com deficiência motora e sensorial” (Capucha et al., 2004, p. 128).

É, no entanto, importante dar conta das transformações ocorridas mais recentemente e que resultam de orientações cada vez mais padronizadas introduzidas pelo Programa de Emprego e Apoio à

¹⁵³ A FORMEM é uma estrutura federativa não-governamental, constituída em 1991, por organizações que desenvolvem de forma permanente atividades de formação profissional e emprego destinadas a pessoas com deficiência (Cf. www.formem.org.pt).

Qualificação das Pessoas com Deficiência, nomeadamente pelo Decreto-lei n.º 290/2009, de 12 de outubro e pelo Despacho normativo n.º 18/2010, de 29 de junho. De acordo com as novas orientações, mantém-se como objetivo da formação profissional o aumento de qualificações com vista ao exercício de uma atividade no mercado de trabalho, manutenção de emprego e progressão profissional, sendo estabelecidas duas modalidades de formação: a formação inicial e a formação contínua.

Os perfis e referenciais de formação passam a ser estabelecidos com referência ao Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) que integra o Sistema Nacional de Qualificações¹⁵⁴ da responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP). Alves (2010b, p. 15) refere que o CNQ deverá merecer um alargamento, de modo a tornar possível que as entidades de reabilitação o utilizem como instrumento estruturador “suporte para a organização de percursos formativos flexíveis”. De acordo com a Formem (2016) até 2016 existiam vinte e dois referenciais adaptados, trabalho que resultou da parceria estabelecida entre o IEFEP e a ANQEP.

No presente, a legislação e orientações disponíveis afirmam como desejável a dupla certificação escolar e profissional. Para efeitos de certificação, após a conclusão das ações de formação as entidades de formação devem proceder à emissão dos certificados de formação e de qualificação que devem ser assinados pelo seu diretor e homologadas pelo delegado regional do IEFEP.

3.6. Trajetórias escolares e formativas dos participantes

A educação emerge, logo à partida, como um factor que promove a discriminação das pessoas com deficiências (Martins, 2005).

No seguimento do enquadramento teórico impõe-se a compreensão dos efeitos das principais normas legais e regulamentares produzidas por via legislativa no campo educativo, a um nível macro, na vida dos protagonistas deste estudo, a um nível micro. No desenvolvimento desta tarefa assume particular importância a contextualização das trajetórias individuais no tempo, enquanto momento histórico composto por correspondente enquadramento ideológico e sociopolítico.

Para responder a este propósito, recorreu-se ao material resultante do trabalho de campo, nomeadamente dados biográficos e entrevistas em profundidade, num exercício de tentativa de compreensão das características das trajetórias escolares e formativas individuais, bem como das experiências subjetivas dos participantes, obtidas através dos seus discursos. Ressalva-se que as suas narrativas se caracterizam pelos esforços para encontrar recordações e perceções, feitas de reflexões

¹⁵⁴ O Sistema Nacional de Qualificações foi criado pelo Decreto-lei nº 396/2007, de 31 de dezembro, e tem como propósito a reorganização da formação profissional do sistema educativo e do mercado de trabalho.

virgens sobre as suas vivências escolares e formativas, nalguns casos dolorosas e repletas de episódios pouco gratificantes.

Alguns dos dados disponibilizados em outros estudos de natureza mais extensiva e/ou com um universo mais alargado (Capucha et al., 2004; Sousa, 2007; Veiga e Fernandes, 2014) apresentam resultados que encontram eco neste trabalho, mas é o processo singular de cada uma das trajetórias, reconstruída pelos atores sem ignorar as suas perceções e avaliação das oportunidades disponibilizadas, que constitui a inovação desta investigação.

3.6.1. Efeitos das políticas de educação e formação nos itinerários biográficos

Na análise da trajetória escolar e formativa valorizou-se uma primeira etapa onde se procede à leitura dos níveis académicos e tentativa de compreensão das singularidades escondidas nos múltiplos percursos escolares. Numa segunda etapa, procurou dar-se visibilidade aos mecanismos inerentes à transição da escola para a formação profissional. Para isso, mais do que saber o nível escolar obtido por cada um dos participantes neste trabalho, interessa conhecer e compreender o modo como se desenvolveram as transições individuais.

Em ambas as etapas, procurou-se valorizar a perceção dos participantes e a avaliação que fazem da sua trajetória escolar, da transição para a reabilitação profissional, do seu envolvimento social e da forma como foram implicados na tomada de decisão.

Para dar corpo a esta informação mobilizou-se um conjunto de categorias constituintes da experiência escolar e formativa, analisadas não necessariamente por esta ordem: i) tempos e modos de entrada nas instituições escolares; ii) análise das trajetórias individuais e do grupo; iii) respostas escolares e formativas; iv) expectativas e aspirações dos participantes; v) valor atribuído às ofertas escolares e formativas; vi) sociabilidades no espaço escolar; vii) experiências em contextos segregados; viii) experiências de socialização; ix) escolhas.

Tempos e modos de entrada na escola

Para muitos dos participantes mais novos, a aproximação à instituição escolar faz-se, muitas vezes, antes da entrada na escola obrigatória através da frequência de instituições de Jardim-de-infância¹⁵⁵ (JI). Efetivamente, cerca de um terço refere ter frequentado uma instituição de JI, à semelhança dos seus familiares mais próximos, como mostra o testemunho de Quim Moura que conta que andou no JI do bairro de residência, tal como «*os irmãos e, mais tarde os sobrinhos.*» (25 anos, ajudante de padaria).

¹⁵⁵ A Lei-quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) define a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, apesar de a sua frequência ser facultativa. A educação pré-escolar fica a cargo dos jardins-de-infância, que deve pôr em prática as orientações gerais definidas pelo Estado, e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico. Apesar de integrar o sistema educativo nacional, não faz parte da escolaridade obrigatória. A entrada na creche e/ou jardim-de-infância é cada vez mais precoce, coincidindo, não raras vezes, com o termo da licença de maternidade, em virtude da necessidade de “libertar” os progenitores para o trabalho.

A afirmação de que a mãe «*precisava*» que tomassem conta dele «*para poder trabalhar*» indicia que a opção pela frequência do JI parece estar relacionada mais com a necessidade imposta pela vida profissional dos progenitores do que motivada por preocupações de natureza pedagógica.

Para este grupo de participantes, a entrada no primeiro ano de escolaridade parece surgir num contínuo, atingida a idade legal de seis anos. Para os que não frequentaram o pré-escolar, a entrada no 1º ano numa escola de ensino regular público fez-se igualmente quando atingiram a idade legal de 6 anos.

Desta regularidade destoa o percurso escolar de Susana que, não obstante ter nascido no ano de 1986, ano em que foi publicada a LBSE e ter completado a idade regulamentar de entrada na escola após a publicação do decreto que advogava o atendimento aos alunos com NEE «*no meio menos restritivo possível*»¹⁵⁶, nunca teve oportunidade de experimentar a escola regular. Apesar de afirmar ter preferido frequentar «*uma escola normal*» onde pudesse «*aprender a fazer umas coisas e assim...*» (Susana, 24 anos, desempregada), o seu desejo não foi realizado, numa ilustração da ambivalência persistente entre o discurso legislativo e a sua operacionalização efetiva.

A trajetória escolar desta participante tem início em 1989, quando, com a idade de três anos, entrou para o colégio Amarelo¹⁵⁷, uma instituição prestadora de serviço no âmbito do ensino especial e prolongou-se por toda a escolaridade obrigatória, até completar dezasseis anos. Acredita que a opção materna resultou da influência social de familiares e vizinhos que, por causa da sua dificuldade em comunicar oralmente de forma inteligível, apresentaram a escola de ensino especial como a resposta mais segura.

«*Andavam a meter medo à minha mãe: Por que não me metia no externato? Aquilo é que era muito bom [para mim]*» (Susana, 24 anos, desempregada).

Com exceção de Susana, todos os restantes participantes entraram na escola regular na idade cronológica expectável, inclusive os alunos mais velhos contemporâneos de modelos educativos que antecederam a integração e que desencorajavam a frequência do sistema regular de ensino a alunos “sempre que a natureza da deficiência” afetasse “o nível intelectual”¹⁵⁸. A resposta a esta dissonância encontra-se nos seus testemunhos que revelam que até à entrada na escola não existia qualquer suspeita que os pudesse enquadrar numa categoria mais estigmatizante que legitimasse a exclusão da escola regular.

¹⁵⁶ Cf. Decreto-lei 319/91, de 23 de agosto.

¹⁵⁷ O colégio Amarelo, apresenta-se, na sua página da internet, vocacionado para um público “crianças portadoras de deficiência física e/ou mental tendo serviço reconhecido pelas entidades oficiais que intervêm em situações de crianças e jovens em risco, acolhendo menores e jovens nessas condições e com essas características de todo o país”. A informação da identificação do endereço da página e do nome real da instituição foi intencionalmente omitida com o propósito de garantir a impossibilidade de identificação da mesma.

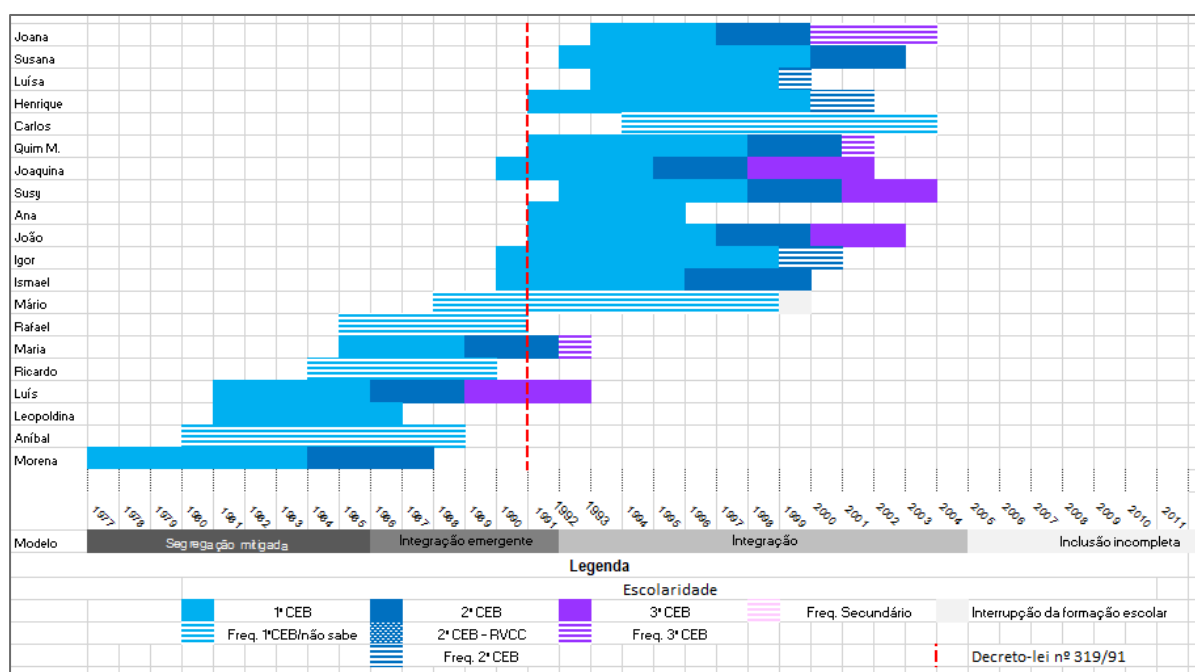
¹⁵⁸ A título de exemplo apresenta-se a nomenclatura utilizada no Decreto-lei 174/77, 2 de maio.

Trajelórias escolares iniciais: níveis escolares

Com o objetivo de ilustrar a paisagem das trajetórias escolares de primeira oportunidade do conjunto de participantes, sem correr o risco de perder de vista as singularidades dos percursos individuais, foram feitas várias tentativas de representação gráfica que reunisse ambas as informações. A ilustração seguinte foi elaborada para permitir reproduzir, simultaneamente, a informação desejada. Nesta infografia, as linhas horizontais representam as singularidades, de cada um dos percursos individuais, por anos de frequência escolar, níveis de ensino e modalidades de educação, desde a entrada na escola até ao final de 2011, momento em que se concluiu o trabalho de campo.

O eixo vertical marca o tempo histórico em que se desenrolam as trajetórias, assinalando-se a mudança legislativa no âmbito da resposta ao público com NEE.

Figura 5 — Trajetórias Escolares de Primeira Oportunidade



É o conjunto dos percursos individuais, organizados de forma ascendente dos mais velhos para os mais novos, que permite observar simultaneamente as trajetórias individuais e do grupo de participantes, revelando um panorama que permite comparar percursos, encontrar similitudes e diferenças.

Em articulação com a tipologia desenvolvida no mapeamento e análise das respostas educativas nacionais, faz-se corresponder as datas que marcam as trajetórias escolares (eixo horizontal), com o modelo educativo identificado. O limite vertical marcado pela linha encarnada, no eixo cronológico correspondente ao ano 1991, assinala a transição para um modelo educativo mais coerente com os ideais da integração escolar, marcado pela publicação do Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

A primeira observação permite identificar que, em conformidade com os dados disponíveis na literatura (INE, 2002; Capucha et al., 2004; CRP/ISCTE, 2007; Veiga e Fernandes, 2014), os participantes

neste estudo apresentam baixos perfis de qualificação escolar: apenas quatro participantes (dois homens e duas mulheres) completaram o 3º CEB.

Privilegiando a análise temporal, pode verificar-se que são os participantes mais velhos, os que entraram na escola antes do que se designou por modelo de integração, que estão mais representados entre os que terminam a escolaridade inicial sem certificação, com frequência de 1º CEB, ou com níveis escolares muito baixos.

Do grupo dos participantes mais velhos, somente Luís completa o 3º CEB e Maria frequenta o 3º CEB, sem, no entanto, o terminar. Os restantes participantes saem da escola com certificação inferior ao 2º ou 1º CEB. Para este grupo, as trajetórias escolares iniciais que não correspondem a evolução dos níveis académicos, são marcadas por insucessos repetidos, até saírem da escola regular para ofertas mais segregadas, como é o caso de Mário, Rafael e Ricardo.

Da análise destas trajetórias escolares, também se verifica outra regularidade. São trajetórias marcadas pelo insucesso, como se as repetições continuadas de ano fossem uma fatalidade. Como refere a literatura, são mais observáveis no 1º CEB, (Capucha, 2010; Bénard da Costa, 1995), verificando-se a frequência exclusiva no 1º CEB por períodos entre os seis e os onze anos, para cumprir um tempo estabelecido de quatro anos de escolaridade. As trajetórias escolares iniciais de Mário, Rafael, Ricardo e Aníbal, mostram que a longa frequência no 1º CEB não foi suficiente para lhes conferir uma certificação conhecida.

O exercício de comparação entre as trajetórias escolares dos indivíduos que entraram na escola antes e depois do modelo de integração, marcado pela fronteira estabelecida pelo ano 1990, revela um padrão diferente que parece corresponder ao efeito positivo das políticas educativas. Não obstante se verificarem melhorias significativas nos percursos educativos regulares iniciais, tendencialmente maiores e mais diversificados pelos níveis de ensino, constata-se uma aproximação maior aos tempos estabelecidos para cada ciclo de ensino. Todavia, estas trajetórias continuam a não fazer eco de alguns inquéritos à juventude, como o conduzido por Alves (1998), revelando que a expansão das qualificações parece ainda não abranger os indivíduos com dificuldades significativas em realizar as aprendizagens académicas.

Independentemente da idade e consequente contexto de frequência das instituições escolares, para os participantes neste estudo a escolaridade obrigatória é caracterizada por repetidas experiências de insucesso, à semelhança das conclusões do estudo levado a cabo por Benavente (1990) junto da população escolar.

O trigo e o joio: estratégias de separação

As respostas encontradas pela Escola, ao longo do tempo, para responder às dificuldades de aprendizagem dos alunos reveste-se de interesse pela forma como contribui para um maior conhecimento da história do sistema educativo nacional.

Apresentando-se na mesma situação que todas as outras crianças à entrada na escola, progressivamente e em tempos diferentes, estes participantes vão-se distinguindo pela revelação de dificuldades progressivas em cumprirem com sucesso as expectativas da escola, apresentando-se a área da leitura e da escrita como a mais referenciada:

«Não gostava muito da escola, se calhar por causa da dificuldade de ler e escrever... se calhar fosse fazer outras coisas, já conseguia. Agora chegava ali, todo o dia escrita e pronto, ficava ali» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

Também as dificuldades em manter as aprendizagens são referidas por vários participantes e atribuídas à limitação na memória, como documenta a afirmação de Quim Moura:

«Não tenho assim muita falta de memória, mas tenho pouca. Vá, se eu me comparar com pessoas normais tenho muito pouca memória, uma deficiência ligeira, comparado com pessoas normais, com os outros» (25 anos, ajudante de padaria).

Para alguns dos participantes, o confronto com as dificuldades acontece logo à entrada na escola, como nos revela o testemunho de Mário:

«Depois fui para a primária e comecei a ter dificuldades logo. É que foi logo! Logo na escrita, na fala, logo em tudo... depois andei com isso daquelas coisas de falar [terapia da fala] e andei anos com a mesma tecla, mas nem isso deu resultado, tanto não deu que se viu que aquilo não estava a dar nada» (29 anos, operador de serviços de limpeza).

Noutros casos, as dificuldades vão surgindo, chegando a um ponto em que se distanciam do resto do grupo. Esta experiência foi sentida por Igor como negativa:

«Lá fui eu fazer do terceiro até ao quarto ano daqui com doze anos. Lembro-me que foi muito difícil porque lembro-me de ser o mais velho, já com doze anos, enquanto os outros meninos eram pequeninos, entre os seis e os nove anos» (Igor, 27 anos, ajudante de jardinagem, desempregado).

Noutros casos as grandes dificuldades só surgem mais tarde e a experiência de Maria é disso exemplo. Completou o 1º CEB nos quatro anos expectáveis e as dificuldades só surgem durante a frequência do 2º CEB. De facto, o seu relato mostra uma aluna aplicada e com gosto pela aprendizagem: *«Aprendi com muita facilidade. Gostava muito de ler, a minha mãe comprava-me muitos livros. Eu tinha uma coleção muito grande de livros e gostava e ainda gosto muito.»* (33 anos, assistente operacional). Sem conseguir superar as dificuldades, acaba por sair no final do sétimo ano de escolaridade por não ter sucesso, interrompendo a escolaridade obrigatória.

Até ao período correspondente ao modelo “integração emergente”, os testemunhos parecem evidenciar a dificuldade de a escola em lidar com a situação destes alunos, limitando-se a aplicar a medida de retenção até à exclusão, situação já identificada por Powell (2006) e ilustrada nas narrativas

de participantes como Morena, que revela um percurso de onze anos para completar o sétimo ano e a ausência de quaisquer respostas educativas ajustadas ao seu perfil:

«Nessa altura ninguém me encaminhou para nenhum apoio. (...) Nunca tive nenhum professor de educação especial. Andei até ao sétimo ano na escola e saí com dezassete anos» (41 anos, auxiliar administrativa, desempregada).

Nas reflexões dos participantes e tentativa de compreensão do seu insucesso escolar, emerge alguma homogeneidade nos discursos, nomeadamente a referência à ausência de apoio familiar ao estudo, o desinvestimento dos professores e a falta de docentes de apoio.

A influência da pertença a ambientes familiares pouco escolarizados (Dyson, Howes e Roberts, 2002) e com poucos recursos para o apoio na elaboração dos trabalhos de casa ou atividades de superação das dificuldades é sublinhada por Quim Moura:

«Sozinho, porque os meus pais, muita da matéria, não percebiam. Os meus irmãos também não foram muito de me ajudar, foram mais de dizer para eu me desenrascar, vá, sozinho. Tivessem-me ajudado mais, se calhar podia estar muito melhor...» (25 anos, ajudante de padaria).

No seu caso, a ausência de apoio e acompanhamento das atividades académicas em casa é reconhecida como fator externo e um dos constrangimentos à superação das dificuldades com que se foi confrontando ao longo da sua trajetória escolar. Neste sentido, a escola, enquanto espaço de competição, parece não ser capaz, como afirma Dubet (2004), de eliminar as desigualdades sociais.

Os participantes revelam a perceção de terem sido avaliados como “caso perdido” e as suas memórias lembram-lhes que foram postos de parte, num exemplo concreto que ilustra a importância das atitudes dos professores que não reconhecem as singularidades na aprendizagem (Niza, 1996). Também a inexistência de docentes de apoio ou de enquadramento de alunos com dificuldade traduz-se, para este grupo de participantes, num desinvestimento que se expressa num “deixar andar” como ilustram os testemunhos de Rafael e de Luís:

«Os professores deixavam-me sempre de parte. Era pra esquecer! Não posso dizer que os professores foram maus ou isso, mas chegaram a um limite... Olhava pra mim, se calhar passava um ano e outro e foram-se apercebendo que eu não passava dali e fui ficando sempre na mesma sala, na mesma turma até ao quarto ano e, depois passei para outra, e para outra, e não aprendia. Ali nem sei, acho que cheguei a fazer a primeira e a segunda classe e depois na terceira e quarta aquilo, acho que para mim, foi um... Acho que foi só andar ali tipo desporto, vá. Na escola primária eu não era mal tratado, mas como não conseguia fazer, como não conseguia acompanhar as aulas, dispensavam-me um bocadinho para trás. Fazia desenhos, andava lá a fazer desenhos» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

Também o testemunho de Luís evidencia a amargura resultante do desinvestimento crescente que foi sentindo, à medida que se iam manifestando as suas dificuldades.

«Nas horas certas era sempre, ou posto de lado ou... É assim, podiam ajudar, mas havia aqueles momentos que só pensavam nos outros e depois eu ficava para trás. Era posto de lado pelos professores e se calhar pelos colegas, também. Era muita coisa. Os professores, naqueles momentos críticos punham-se assim de lado e... aconteceu-me várias vezes e no ciclo também me aconteceu isso» (35 anos, ajudante de motorista).

A partir do final dos anos oitenta, as experiências revelam a novidade da chegada à escola de um conjunto de técnicos especialistas em áreas específicas. A intervenção em terapia da fala e psicologia passa a fazer parte do seu processo educativo.

Os efeitos das políticas que incorporam uma ideologia a favor da integração parecem produzir efeitos na diferenciação de respostas educativas. Na prática, a escola responde às dificuldades evidenciadas pelos alunos, incluindo-os em categorias como deficiência mental ou, mais recentemente, NEE e a encontrar respostas em apoios técnicos ou em instituições de ensino especial, como se depreende do testemunho de Carlos:

«Os professores notavam que já tinha algumas dificuldades em relação às outras crianças. Eu trocava as letras, levava muito tempo a juntá-las... A minha mãe foi chamada à escola e depois resolveram que tinha de ser acompanhado, e fui. Fui a primeira pessoa a ter um apoio naquela escola» (Carlos, 25 anos, pintor).

Este apoio também é percebido por Henrique como uma medida favorável à aprendizagem:

«A minha cabeça, naquela altura, não dava para ir para os estudos. Se calhar... entrei com 6 anos, sim com 6 anos. Gostava de matemática. Português era o meu melhor problema, começaram logo os problemas na escola primária até tinha apoio fora da sala, assim para ver se melhorava, mas... [abana a cabeça em sinal de negação]» (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins).

A medida de apoio suplementar, de natureza mais diferenciada, é reconhecida por Ismael como recurso importante para a superação de algumas dificuldades:

«Como tinha dificuldades tive a professora P. e a professora S., eram professoras de apoio. Fazíamos jogos e íamos para o computador e... fazíamos jogos para a memória e essas coisas. Isso p'ra mim foi útil porque aprendi muita coisa» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

São as experiências escolares dos alunos que frequentaram os 2º e 3º CEB, a partir de 1991, que revelam alterações acentuadas na forma como a escola vai progressivamente encontrando respostas para públicos diferenciados. Os seus testemunhos revelam um esforço de respeito pelas diferenças, ritmos e percursos individuais (Mesquita, 2002), através da diversificação de estratégias e recursos, nomeadamente a adequação do currículo às características individuais. O testemunho de Henrique é revelador das adequações feitas no seu currículo, nomeadamente as condições especiais de frequência e supressão de algumas disciplinas:

«Eu tinha menos professores, tinha umas quatro disciplinas. Matemática, à tarde; Física [Educação Física] de manhã. Não estava com os colegas da turma, a gente tinha uma sala de aula própria¹⁵⁹ que a gente ia um bocado» (25 anos, vigilante de jardins).

Estas adaptações no currículo, nomeadamente a eliminação de algumas disciplinas e a ocupação com outras atividades académicas, em resposta às suas dificuldades, passaram a ser uma prática comum após a implementação do Decreto-lei 319/91, de 23 de agosto, para os alunos que revelavam dificuldades em acompanhar o currículo nacional. Adotada esta estratégia, pode falar-se de integração total dos alunos no espaço físico, mas parcial no que diz respeito à integração funcional (Soder, 1981), uma vez que as atividades académicas só parcialmente, em algumas disciplinas, são comuns. Como

¹⁵⁹Referência à sala destinada ao desenvolvimento de atividades alternativas ao currículo, no âmbito da educação especial.

mostra a última parte do discurso de Ismael, no restante tempo os alunos que beneficiavam desta medida tinham apoio, separados da turma, numa sala com o professor de educação especial. Não se podendo, portanto, falar de uma participação efetiva, como lembram os autores, Correia (1997), Bautista (1997) e Jiménez (1997).

O relato de Luísa é revelador da experiência destes participantes:

«Mas a escola era só metade das aulas, a gente às vezes nem tinha metade das aulas, era mais com a professora J.¹⁶⁰ lá da instituição. Só tínhamos algumas disciplinas: era matemática, não, matemática a gente não tínhamos. Matemática, inglês, francês, essas coisas não. A gente tinha apoio, mas era com a professora J., ela dava-nos matemática de apoio, não era com a turma» (25 anos, ajudante de cozinha, desempregada).

Dos discursos dos que passaram por essa experiência ressalta igualmente a aparente ausência de interferência dos alunos e familiares nas opções curriculares ou de conhecimento dos critérios que conduziram à opção de eliminação de algumas das disciplinas. Nas suas memórias a decisão foi-lhes apresentada como um dado adquirido, fundamentada nas suas dificuldades em conseguir cumprir os objetivos e aceite passivamente. A afirmação de Luísa é representativa do quase alheamento e envolvimento nas decisões educativas *«Não sei porque é que não tínhamos essas disciplinas»* (25 anos, ajudante de cozinha, desempregada).

A decisão de introdução de alterações nos currículos, nomeadamente a eliminação de disciplinas parece colidir com as aspirações de alguns dos participantes. No caso de Joana, a aceitação passiva da decisão da escola contrariou as suas expectativas de aprender uma língua estrangeira. Segundo afirma, não teve qualquer oportunidade de frequentar a disciplina para ver o que era capaz porque não lhe foi dada oportunidade de experimentar:

«Depois quando fui para o quinto ano eles [professores] cortaram logo algumas disciplinas. Disseram que eu tinha dificuldades e que não conseguia lá muito. Mesmo apesar de eu querer inglês e francês. Eu gostava de ter aprendido um bocadinho de inglês e francês. Se calhar fizeram bem, não sei...» (Joana, 24 anos, ajudante de copa, desempregada).

Também João, apesar de reconhecer as suas dificuldades, nomeadamente em matérias que *«não conseguia fazer»*, considera que os professores baixaram de tal forma as expectativas que acabaram por desistir de investir nele, privando-o, a ele e aos colegas, de aceder a mais conhecimento: *«Só tínhamos algumas disciplinas porque as pessoas pensavam que nós não tínhamos capacidade de desenvolver as disciplinas e por isso não avançaram»* (João, 27 anos, jardineiro).

Dos seus testemunhos emerge igualmente a quase ausência de interferência dos encarregados de educação, rendidos à confiança nas orientações de quem se apresenta com mais conhecimentos e, portanto, mais bem colocado para tomar decisões, no caso os docentes. Por exemplo, Rafael parece acreditar que a sua *«mãe fez o que lhe disseram que era melhor»* (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

No discurso destes participantes, a classificação também parece ter constituído uma fatalidade, na medida em que gera representações pouco favoráveis nas expectativas dos professores. Também,

¹⁶⁰ Professora de educação especial de uma instituição particular de solidariedade social que desenvolvia um trabalho junto da população com deficiência intelectual, na altura parceira da escola básica num projeto de cooperação.

paradoxalmente, as medidas de discriminação positiva como a adequação do currículo são percebidas como uma desvantagem de acesso às mesmas oportunidades educativas, como conta João:

«Eu tenho o nono ano e perguntam: — Atão mas tu não sabes inglês? Não, eu não sei, porque não tive! Houve falta de desenvolvimento porque não puxaram [por mim]» (João, 27 anos, jardineiro).

Para além das consequências da redução do currículo na formação pessoal, Susy aponta ainda um efeito social desta opção, enquanto responsável pelo aprofundar das desigualdades no espaço escolar:

«Acho que, se calhar, a escola podia ter sido diferente. Se calhar se tivesse as disciplinas iguais às dos colegas, se calhar acho que ajudava. Mesmo com as dificuldades acho que devíamos ir a todas as disciplinas para a gente se sentir iguais, não se sentir diferente» (26 anos, ajudante de lar).

Como se tem vindo a verificar, as experiências escolares dos participantes são marcadas pela influência das políticas educativas em vigor. Decorre também da análise dos seus testemunhos a dificuldade de se separar a operacionalização dos modelos educativos, que subjazem à construção do enquadramento legal, da influência das atitudes dos atores responsáveis pela sua aplicação no terreno. Neste caso, emergem as atitudes dos docentes nem sempre consonantes com as intenções do legislador, como fator com grande influência nos seus percursos escolares.

É o que testemunha Quim, que apesar de reconhecer algumas dificuldades em aprender, também identifica as estratégias pedagógicas dos seus professores como uma das causas do seu insucesso: *«Acho que também é mais como os professores ensinam, acho que também há muita culpa, também»* (25 anos, ajudante de padaria).

Já a experiência de Luísa é reveladora do paradoxo da inclusão e da dificuldade apontada pelos críticos em gerir na mesma sala grupos com diferentes níveis de aprendizagem, em resultado os professores direcionam as estratégias para a maioria e, ao não diversificarem os desafios em função da heterogeneidade do grupo, acabam por criar barreiras que acentuam as dificuldades daqueles que estão em minoria.

«Elas [professoras] nunca escreviam no quadro; elas diziam e a gente tinha de escrever, ora nós não somos tão rápidos. Na altura lembro-me de pensar: — Olha, escrevo o quê? Olha, não consigo! Até hoje tenho dificuldades» (Luísa, 25 anos, ajudante de cozinha, desempregada).

A par das críticas, do discurso dos participantes também emerge a tentativa de compreensão das condições objetivas que limitam a ação dos professores e contribuem para condicionar um atendimento mais personalizado por parte da escola. É a mensagem de Quim Moura numa tentativa de se colocar no papel dos professores e de refletir sobre a dificuldade de gerir respostas mais individualizadas:

«Não, mas também são muitos alunos. Também tenho que compreender que são N alunos, são N turmas. Também tenho de dar valor a isso, também tenho de compreender que não sou só eu. Como eu há muitos mais...» (Quim Moura, 25 anos, ajudante de padaria).

Outro conjunto de atitudes docentes, mais graves pelas suas consequências, é revelado nos testemunhos de alguns participantes, surpreendentemente contemporâneos do modelo de integração. Contrariando o discurso a favor da igualdade de oportunidades e da Escola para Todos, algumas atitudes

e práticas como as que se apresentam em seguida, ainda revelam o lado sombrio da intolerância face às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Alguns deles sofreram com o exercício de violência psicológica e física que se traduziu em experiências dramáticas e humilhantes induzidas por alguns dos docentes. São disto exemplo os testemunhos de Ana e de Quim, que denunciavam experiências que consideraram ter contribuído para a sua desmotivação escolar:

«Andei na escola primária e a professora da escola era má! Em vez de me ensinar, punha-me as fichas à frente e dizia: — Faz! Batia-me com régua. Eu já não queria ir prá escola, chorava baba e ranho e a minha mãe perguntava: — Mas o que é que se passa, o que é que se passa? (...) ela [professora] dizia: — Faz! Não sabes? Não sei quê... Tumba, levava porrada! É assim, a minha mãe diz que se ela tivesse puxado por mim, se não me tivesse rebaixado à frente dos outros alunos... se calhar eu tinha conseguido e se calhar tava num emprego bom e tinha a minha vida. Agora assim, não consegui. Tenho más recordações da escola, não gostei. (...) Acho que a principal razão de eu não ter conseguido foi da professora ser assim pra mim, sim de ela ser assim pra mim» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar de serviços gerais).

Também Quim Moura revela episódios de violência física exercida pelo professor, quase como se as dificuldades exibidas merecessem um castigo físico:

«Eu nunca fui muito, também por causa dele [professor], desgostei muito da escola, também por causa disso. Era mais da forma como ele ensinava. Parecia... quando eu entrei para a escola gostava mesmo bué da escola, adorava. Mas, ao longo do tempo, com o desenrolar da vida comecei a perder o entusiasmo por causa dele [professor]. Os outros faziam o que queriam, e eu pronto. Eu tava lá à frente, ele via-me olhar para trás e pumba [gesto de palmada]» (Quim Moura, 25 anos, ajudante de padaria).

Com uma experiência semelhante, também o testemunho de Joaquina revela que a agressão física, como estratégia pedagógica de resposta às suas dificuldades, não é prática exclusiva das escolas públicas e dos docentes titulares de turma. As atitudes dos docentes de apoio surpreendem mais, na medida que, em tese, pela especificidade das suas funções, se espera tratar-se de um grupo mais preparado para intervir com alunos com necessidades de aprendizagem:

«(...) na outra escola particular, tive só uma professora. Por acaso lá tive uma professora de educação especial que eu não gostava nada, era com mais dois outros meninos. Não gostava porque eu e mais dois meninos com mais dificuldades íamos para outra sala e ela, em vez de [dizer] faz assim, não faças assado, dava-nos caldos na cabeça e, isso não se faz. Não é assim que se deve fazer! E por acaso, na primária também tive uma professora assim. Ela era, dava-nos... eu ainda cheguei a apanhar com o ponteiro» (Joaquina, 26 anos, ajudante polivalente, desempregada).

Em síntese, pode afirmar-se que são as experiências escolares, marcadas pelas dificuldades na aprendizagem exibidas pelos alunos e as dificuldades de resposta da escola para a diversidade de modos e tempos de aprendizagem, que condicionam as trajetórias escolares destes participantes, com consequências nos níveis escolares e na sociabilidade.

Os testemunhos também sugerem que não obstante o novo modelo de integração introduzir, no plano teórico, alterações filosóficas com o propósito da descategorização das crianças que apresentam dificuldades ou problemas, na realidade é difícil à escola resolver corretamente a equação que opõe dificuldades e integração, sem ser capaz de estabelecer uma separação entre os alunos que aprendem e os que não aprendem, entre os bons e os maus alunos, à semelhança da expressão corrente “separar o

trigo do joio”. Irremediavelmente a escola está, ao mesmo tempo que procura respeitar as diferenças, a acentuar as dificuldades e a condicionar os percursos escolares.

Para além da implicação óbvia nas trajetórias escolares, a classificação em categorias mais estigmatizantes, bem como a repetição consecutiva de ano, tem como resultado um desfasamento cronológico, notório até no desenvolvimento físico, dos restantes colegas de turma com impacto nas interações sociais.

Borda fora: a escola que seleciona e exclui

Para o grupo de alunos com dificuldades em realizar as aprendizagens e atingir as metas propostas no currículo nacional, a escola acaba por se traduzir num obstáculo ou barreira reveladora das dificuldades que alguns alunos têm em adquirir as aprendizagens expectáveis para a sua idade cronológica, tendo como consequência a classificação numa categoria estigmatizante e, em muitos casos, a exclusão. Aspeto que leva à adjectivação da escola como instituição deficientizadora, na medida que é a ela que se deve o confronto com dificuldades nem sempre verificáveis noutra dimensão da vida dos participantes, pelo menos nos círculos sociais em que se movem.

A separação do “trigo do joio” atinge o seu expoente máximo e mais dramático quando a escola se rende à incapacidade para encontrar respostas para estes alunos, acabando por os excluir do seu seio. Neste caso, a atribuição de uma categoria NEE ou DI pode servir como passaporte para sistemas escolares alternativos e segregados. Foi esta a experiência vivida por Carlos, como mostra o seu relato:

«Ter apoios foi importante, mas depois durou muito pouco tempo porque achavam melhor eu ir para uma escola com pessoas assim como eu» (Carlos, 25 anos, pintor).

No caso de Luísa, após sinais de dificuldades em acompanhar as aprendizagens, a escola parece contar com o apoio médico, uma vez que a encaminha para *«fazer exames»* em busca de legitimação orgânica ou estrutural para as dificuldades na aprendizagem. Desta sinergia entre a escola e os técnicos de saúde resulta a tomada de decisão de a transferir para uma instituição de educação especial, associada a um forte estigma negativo:

«Depois, o médico mandou a minha mãe inscrever o meu nome numa escola para pessoas que têm esses problemas, um bocado de maluquice, vá» (Luísa, 25 anos, ajudante de copa, desempregada).

É no grupo de alunos mais velhos que se verifica a maior concentração de trajetórias escolares interrompidas precocemente, antes da conclusão do 9º ano de escolaridade ou da idade de 15 anos, com o argumento de exibirem dificuldades de aprendizagem. Foi esta a situação experimentada por Leopoldina, Ricardo e Rafael, este último com 12 anos de idade e por Maria, com 14 anos.

O testemunho de Rafael revela a forma como a escola que frequentava, num exercício de poder, filtrava o seu público, interferindo no seu percurso escolar e, em consequência, no seu curso de vida:

«Já não podia estar mais na escola. Eu acredito que ela [professora] começou a ver as minhas dificuldades e por causa disso é que me mandaram para a escola especial. Depois, de um dia pro outro, lá, a própria

professora que estava lá mandou-me para a escola especial, vim cá e fiquei» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

O caso de Leopoldina é paradigmático, na medida em que expõe a falta de investimento e recursos na educação das crianças com deficiência, no mesmo ano em que era publicada a LBSE. No seu caso, a deficiência motora revelou-se determinante para a sua trajetória escolar. A falta de recursos que assegurassem os cuidados na prestação de apoio à higiene e a inexistência de transporte levaram a escola a decidir, unilateralmente, que o seu percurso teria de ficar por ali, como revela o seu testemunho:

«Andei na escola até à quarta classe e depois não deixaram-me continuar por causa que não tinha condições para ir; porque eu nessa altura quando ia para a escola tinha de ser levada. Ou era a minha mãe que me levava, ou então os meus irmãos. Eu fiz a quarta classe e foi mesmo só diretores da escola, quando eu passei de ano, eles disseram... (Isso foi há tanto tempo!). Quando eu fiz a quarta classe eles disseram-me que eu não podia continuar porque não havia condições para ir. Hoje, quando penso nisso... Penso que condições havia. Se eles tratassem de uma carrinha, de alguém que me levasse, mas só que... eu fiquei em casa. Nessa altura fiquei em casa e foi muito mau! Não pude continuar por causa dos transportes» (Leopoldina, 36 anos, rececionista/telefonista).

Para muitos dos participantes, com maior visibilidade para os que entraram na escola antes do modelo de integração emergente, a saída da escola é proposta, ou encorajada, logo que atingida a idade limite da escolaridade obrigatória. É o caso do Quim Moura:

«No sétimo, depois dos dezasseis, passei para aqui, para a escola secundária. Depois chumbei no sétimo e já não continuei mais na escola» (Quim Moura, 25 anos, ajudante de padaria).

Para outros, a sugestão para que procurem outro caminho acontece mesmo antes de atingirem o limite cronológico da escolaridade obrigatória, como mostra o relato de Maria que saiu da escola um ano antes do limite etário para conclusão da escolaridade obrigatória: *«A escolaridade já era o nono ano, mas eu não fiz. Disseram-me [na escola] que já não valia a pena» (Maria, 33 anos, assistente operacional).*

O abandono escolar, mesmo antes do limite de idade da escolaridade obrigatória, também acontece por decisão da família, como resposta ao fracasso da escola em resolver um insucesso repetido. É como se ocorresse uma quebra de confiança na escola enquanto meio para garantir a preparação para a vida. Foi esta a situação que, segundo Ana, levou os pais a decidirem que ela não continuasse a estudar na escola regular, como resposta à má experiência de que se revestiu a sua passagem pela escola do 1º CEB, como ilustra o relato:

«Os meus pais tiraram-me da escola porque não estavam pr'aquilo. Maltratada e sem me ligarem e ensinarem. Não, não podiam aguentar!» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar de serviços gerais).

Da observação destas experiências, pode inferir-se que a mesma legislação que estabelece limites à frequência escolar obrigatória não foi suficiente para desencorajar a saída surpreendentemente precoce da escola de Ana, com onze anos e de Luísa com treze anos. Efetivamente, esta amostra revela que mesmo após a entrada da extensão da escolaridade obrigatória e a clarificação de que esta é extensiva aos alunos com “necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais”

(Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro) não deixam de se tomar decisões que atentam contra a igualdade de oportunidades e que são responsáveis por pontos de viragem, determinantes, no curso de vida destes participantes.

No caso de Luísa, ao lado da escola aparece a figura do médico, enquanto especialista que ajuda a legitimar a decisão de a encaminhar para uma instituição de educação especial, o que constituiria uma resposta mais adequada do que a escola regular.

A maioria dos participantes sai, porém, da escola depois dos dezasseis anos.

Em rigor, não sendo este grupo de participantes portador de uma condição de deficiência conhecida, não se pode concluir que a escola recebesse todo o tipo de alunos. Os alunos matriculados são como uma caixa de surpresas que se vai revelando através da sua prestação académica. É a precocidade da saída da escola, via encaminhamento para instituições de ensino especial por falta de respostas, ou via abandono por falta de confiança, que sugere que a escola até um passado muito recente filtrava o seu público através da exclusão dos que revelassem desvio à norma de aprender, de acordo com as expectativas para o seu nível etário.

Experiências escolares em ambientes segregados

Com exceção do caso já referido de Susana, que realizou a sua escolaridade no colégio Amarelo sem a possibilidade de passar pela escola pública regular, o momento da exclusão e posterior encaminhamento para instituições de educação especial não revela qualquer regularidade na idade, surgindo antes como resposta ao insucesso repetido ou à exibição de comportamentos menos convencionais (Capucha e Pereira, 2007), como mostram as experiências seguintes:

«Depois como não aprendia nada mandaram-me para um colégio especial, para pessoas com dificuldades. (...). Aquilo [colégio] era para crianças dos três aos dezasseis anos, era assim para moços, estava tudo dividido, era [para os] que tinham o mesmo problema que eu...» (Mário, 29 anos, operador de serviços de limpeza).

«Eu não tou a dizer se foi bom ou se foi mal, não sei, não sei. Eu não passava dali. Por um lado, acho que foi bom, mas eu era novo e não sei ver bem... A minha mãe fez o que lhe disseram que era melhor. Ainda fiquei aqui [escola de ensino especial] uns anitos até ter idade de ir para a reabilitação» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

Também Ricardo frequentou a «*escola primária*» durante seis anos até a escola ter sugerido que a melhor resposta seria uma instituição de educação especial. A curiosidade do seu discurso é ilustrar que esta opção não tinha como preocupação dar continuidade às aprendizagens escolares, com outro tipo de estratégias e recursos que a escola pública não tinha condições de assegurar à época, mas pelo contrário, a sua experiência revela uma interrupção no investimento académico com o abandono da intervenção educativa, em detrimento de atividades de natureza ocupacional:

«A minha capacidade era menos, não consegui. Depois, quando saí, fui para a instituição... fazia trabalhos manuais e essas coisas...» (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção).

Ricardo não constitui um caso singular e são vários os testemunhos que sugerem que, por oposição às exigências académicas da escola regular, a frequência de instituições de educação especial é pouco

estimulante do ponto de vista acadêmico. A juntar a este aspeto, Carlos assinala a desvalorização da atribuição de uma certificação como fator negativo adicional na sua experiência. Como se o facto de ser enquadrado numa determinada categoria associada a dificuldades de aprendizagem, dispensasse a necessidade de estímulo cognitivo, exigência de aprendizagem e certificação das mesmas. Como diz:

«Eu tinha livros da segunda classe, da terceira e da quarta classe. E não fiquei com nenhum diploma. (...) Tinha lá escola e apoios só que aquilo era uma situação muito... Era daquelas, “queres fazer fazes, não queres, não fazes!”. E eu fartei-me daquilo, de não puxarem por mim e ver os anos que iam correndo e eu ia ter mais percepção das coisas do que as outras crianças e... começava a tocar no coração. E eu já não aguentei mais e saí, com catorze, quinze anos. Nessa altura já fui eu que pedi à minha mãe, disse: — Olhe, não vou mais. Não vou mais, não aguento ver aquelas crianças assim... isto não é pa mim. Não tou lá a fazer nada, os professores não puxam» (Carlos, 25 anos, pintor).

Para outros, como Ana, o menor comprometimento da instituição de educação especial em atividades académicas foi uma experiência positiva e libertadora do peso conferido pela sua experiência negativa na escola regular, como revela o relato sem uma única referência a atividades académicas:

«Fiz folclore, mas isso eu não gostava muito. Tive dança, mesmo, que era o que eu gostava mesmo, adorava. Andava eu, a Susy, o Ismael, o João¹⁶¹. Aquilo foi mesmo brutal, adorávamos aquilo e as pessoas adoravam ver-nos dançar, nos teatros» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais)

João (27 anos, jardineiro) é o único a valorizar a experiência educativa na instituição de ensino especial, nomeadamente as estratégias pedagógicas que faziam com que aprendesse de «*maneira diferente*» e mais de acordo com o que considera serem as suas capacidades:

«Por mais que as pessoas tenham, por exemplo aprendido certas coisas, na verdade não aprenderam. Depois, mais tarde, têm de aprender de uma maneira diferente» (João, 27 anos, jardineiro).

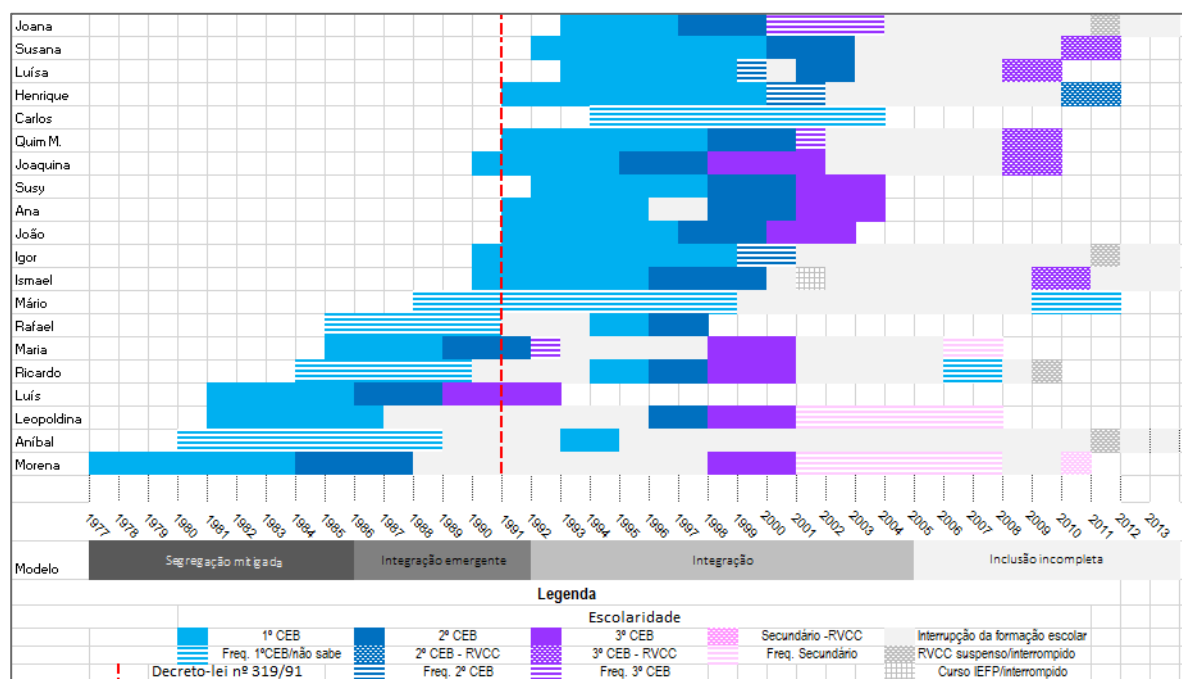
Voltar à escola – trajetórias bumerangue

Com percursos carimbados por experiências de insucesso e exclusão poderia pensar-se que a possibilidade de novo confronto com a escola ou com as aprendizagens escolares estaria posto de parte. Surpreendentemente, a “fé” que depositam na educação (Alves, 2006, p. 74) é exibida nos seus discursos e trajetórias de retorno à escola. Como se desenvolverá de seguida, os argumentos que os leva a prolongar a formação académica são a necessidade de melhorar as aprendizagens e consequente acesso ao mercado de trabalho, e a insatisfação com a certificação obtida na escolaridade inicial.

Na figura seguinte procura-se apresentar as trajetórias escolares com a informação do regresso à escola, por via do acesso a ofertas educativas denominadas de “segunda oportunidade” (Lima, 2005).

¹⁶¹ Também participantes neste estudo.

Figura 6: Trajetórias escolares de primeira e segunda oportunidade



À norma de regresso à escola apenas fogem quatro participantes: Luís, Susy, João e Carlos que não voltaram a procurar melhorar as suas qualificações académicas. Para esta opção parece ter contribuído o facto de terem concluído o 9º ano de escolaridade sem interrupções, e de se encontrarem numa situação de emprego estável.

Enquanto Susy afirma ter dado por concluída a sua carreira de estudante, Luís, João e Carlos valorizam a importância da escola e afirmam ter equacionado a hipótese de voltar a estudar, mas adiada por falta de disponibilidade decorrente da ocupação profissional que lhes subtrai a vontade de assumir novos desafios escolares:

«Voltar a estudar, tenho vontade, mas falta muita coisa. Era importante saber mais na língua portuguesa, na história, mas trabalho e fica muito difícil.» (João, 27 anos, jardineiro).

No caso de Carlos, apesar de não ter qualquer certificação e de valorizar a sua posse, o argumento da falta de disponibilidade por se encontrar empregado também é apresentado como um fator dissuasor. Este é, de resto, um testemunho idêntico ao de muitos outros participantes que em algum momento abandonaram a possibilidade de continuar a investir na sua formação académica.

Numa primeira análise, observados os níveis escolares dos participantes pode concluir-se que apresentam uma escolaridade mais elevada do que a referida em alguns trabalhos, (WHO, 2011; Sousa, 2007; INE, 2002) e mais próxima dos níveis escolares da amostra do trabalho conduzido por Veiga e Fernandes (2014). Nesta investigação, mais de metade (13) concluiu o 9º ano de escolaridade, três participantes frequentaram o ensino secundário, tendo uma delas concluído o 12º ano, podendo afirmar-se que, à semelhança do já referenciado por Sousa (2004), se verifica uma progressiva aquisição

de maiores qualificações académicas, confirmando-se igualmente que as mulheres são mais escolarizadas do que os homens.

O regresso às ofertas formativas e consequente acesso a níveis escolares superiores da maioria destes participantes pode contribuir para a explicação do modo como se desenvolvem as trajetórias escolares dos utentes de reabilitação e a razão por que são superiores à dos outros indivíduos com deficiência, como demonstra a conclusão do estudo levado a cabo por Capucha et al. (2004). A análise das trajetórias escolares revela a inexistência de um padrão temporal de regresso à formação, uma vez que os períodos de interrupção variam entre um ano, no caso de Luísa, e os dez anos no caso de Morena. A adesão às ofertas educativas de segunda oportunidade parece orientar-se por fatores circunstanciais, nomeadamente pela ação do Centro de Reabilitação Profissional e Centro de Emprego que desenvolvem ações de identificação de necessidades, dinamização e divulgação de ofertas educativas e estabelecimento de parcerias com instituições educativas da comunidade.

Das parcerias estabelecidas com as escolas básicas e secundárias surgem oportunidades de conclusão do 1º, 2º e 3º CEB, através de cursos de alfabetização, currículos alternativos e ensino recorrente. Refira-se a experiência de grande parte dos participantes mais velhos (entre 1992 e 2001) que regressam à escola incentivados pelo CRP, para frequentarem ofertas formativas alternativas em regime pós-laboral, ao mesmo tempo que desenvolvem cursos diurnos de reabilitação profissional. De acordo com a informação obtida na entrevista exploratória à coordenadora técnica da instituição de reabilitação, o compromisso da instituição com a melhoria dos níveis escolares dos participantes, à época, pode ser observado pela implicação e apoio de técnicos que tinham a seu cargo a articulação, o apoio e a formação dos conselhos de docentes das escolas, básica e secundária, envolvidas.

As trajetórias escolares comuns de regresso à escola parecem espelhar estas condições particulares de existência que permitiram a muitos dos participantes mais velhos, com percursos escolares interrompidos, melhorar o seu nível escolar. Nesta situação encontram-se Morena, Aníbal, Leopoldina, Ricardo, Maria e Rafael.

A valorização do modelo de integração adotado pelas diferentes instituições criou as condições para que fosse possível inverter a interrupção escolar da Leopoldina, afastada da escola por falta de recursos de apoio à participação, nomeadamente transporte adaptado. Neste caso, é a iniciativa da instituição de reabilitação profissional e o recurso financeiro da autarquia que lhe permitem concluir, anos mais tarde, o 3º CEB e prosseguir os estudos no ensino secundário:

«Uma vez que a terapeuta perguntou se eu sabia ler e escrever. Foi aí que eu coiso... Depois ela perguntou-me se eu queria continuar a estudar. Eu disse que sim. Por que não? E foi nessa altura que eu comecei a andar na escola à noite, no segundo ciclo. Depois fui para outra escola e continuei até ao nono ano no currículo especial. Nessa altura estava a estagiar de dia e à noite ia para a escola. Quando acabei, continuei [risos]. Fui para as... como é que se chama? Acho que era o currículo recorrente das unidades e fiz todas, só fiquei com uma disciplina para fazer» (Leopoldina, 36 anos, rececionista/telefonista).

Entre os anos 2008 e 2011, volta a observar-se, nas trajetórias escolares, um padrão de regresso a ofertas formativas, correspondente à criação e estabelecimento de uma rede de CNO de referência para um público com deficiência, no âmbito do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). É neste contexto que um número considerável de participantes como Morena, Ismael, Joaquina, Quim Moura, Henrique, Luísa e Susana aumentam os seus níveis de qualificação escolar.

Compreender o(s) motivo(s) que leva(m) estes indivíduos a regressar à escola também se apresentou como um desafio para este trabalho. Dos testemunhos analisados, emergem motivações de natureza mais funcional, isto é mais relacionada com a aplicação social das aprendizagens realizadas.

Por oposição à ideia de facilitismo associada às ofertas educativas de segunda oportunidade, na investigação conduzida por Guerreiro e Abrantes (2007, p. 66), os seus entrevistados também revelam “contrariando, aliás, uma opinião recorrente de senso comum” que o ensino profissional constitui um desafio exigente. Como testemunha a afirmação de Ismael, a obtenção de um diploma representa uma conquista e o reconhecimento pelo esforço e investimento efetivo:

«Finalmente fui certificado com aproveitamento de nono ano. Não foi assim muito fácil o caminho, percorrer o caminho. Trabalhei muito e suei muito a estudar. Não fazia testes, mas era como se fosse. Tive que aprender rápido, senão ficava para trás» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Para alguns participantes como Joaquina e Quim Moura, o empenho de voltar a estudar não foi menor, mesmo estando a procurar ver reconhecidas as competências do 9º ano, já certificado noutro momento da sua trajetória escolar, todavia sem atribuição de um diploma. Nestes casos, o investimento tinha como objetivo trocar uma certificação obtida através de condições especiais de frequência, por um diploma, que acreditam ter mais valor.

Com a decisão política de suspensão dos processos de RVCC, mais uma vez Aníbal, Ricardo, Igor e Joana viram a sua trajetória escolar interrompida bem como comprometido o investimento feito ao longo de meses dedicado a essa tarefa.

Dos seus testemunhos emerge a necessidade de melhorar ou recuperar aprendizagens que percecionam como fundamentais para a sua autonomia e independência, aumentar o seu nível escolar para aceder a um emprego, a promoção profissional ou o concretizar do sonho de obtenção da carta de condução.

A oportunidade de voltar a estudar é destacada como uma oportunidade instrumental de responder às exigências da vida adulta. No relato de Mário, são apresentadas as dificuldades que impõem limites à sua independência e autonomia, nomeadamente na leitura e no manuseamento do dinheiro, como argumento que sustenta a persistência e resistência à frustração, que parece não ter limites e que o mantiveram entre os anos 2010 e 2012 na situação de trabalhador estudante num curso noturno¹⁶².

¹⁶² Curso de formação em competências básicas destinado a indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos que não possuem capacidades de leitura, escrita ou cálculo, antes designados por cursos de alfabetização (Portaria n.º 1100/2010, de 22 de Outubro).

«Por exemplo, se alguém me manda uma mensagem escrita, no telemóvel é uma carga de trabalhos, isso atão... Olhe, tudo! As horas, a ler, a escrever. Com o dinheiro também é muito pouco, muito pouco. Fazer a minha vida no dia-a-dia, sei fazer sozinho. Agora, o meu problema é isso: não saber ler as coisas, nem escrever. Opá, e com o dinheiro? Se não for a minha mãe a controlar já tinha o dinheiro todo gasto» (Mário, 29 anos, operador de serviços de limpeza).

Também Susana revela grande entusiasmo pela forma como a formação lhe está a fornecer conhecimentos que considera de grande utilidade para a sua vida independente:

«Muito fixe! Estou a aprender Matemática para a Vida, que é aprender a fazer as percentagens, aprender o círculo e os perímetros. Antigamente não sabia fazer e, isto é importante para a minha vida» (Susana, 24 anos, ajudante de limpeza, desempregada).

Para estes participantes, à escola é atribuído o papel importante de inversão das dificuldades funcionais, ou seja, de lhes proporcionar condições para que os conhecimentos adquiridos se traduzam numa efetiva capacidade de resolução de problemas e situações do dia-a-dia, que exijam o recurso à leitura, escrita, e gestão do dinheiro, dificuldades que constituem barreiras à sua inclusão e autonomia. O relato de Ricardo é exemplificativo das barreiras que enfrenta quotidianamente:

«No cinema, as legendas passam muito depressa e às vezes consigo apanhar, outras não. (...) Não uso a máquina de calcular, nem no telemóvel. Ainda ontem, precisei de fazer uma conta por causa do dinheiro, e fiz a conta mal. Fui pedir ao Francisco, mas ele estava cansado, então eu fui buscar a máquina e depois tive de telefonar para a Mila» (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção).

A experiência empírica de alguns dos participantes espelha a teoria presente na literatura sobre DI, que sublinha a importância da necessidade contínua de reforço e atualização das aprendizagens, para contrariar algumas características generalizadas nas caracterizações do perfil funcional dos indivíduos classificados na categoria DI, nomeadamente no que diz respeito às dificuldades de memória e aplicação de conhecimentos a novas situações. No caso de Ricardo, esta situação é levada ao limite na medida em que, mesmo depois de ter concluído o 9º ano, volta a inscrever-se num curso de alfabetização porque sentiu que perdeu as aprendizagens realizadas anteriormente:

«(...) quando andei na escola eu sabia de muita coisa e depois deixei de saber. Aprendi e depois parei» (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção).

Porém, a formação escolar também é percecionada, por alguns participantes, como um instrumento de valorização e ascensão profissional. No caso de Maria, o incentivo da sua superior hierárquica e das suas colegas de trabalho reforçam a sua vontade de regressar à escola, na expectativa de vir a reunir condições para o desempenho de tarefas administrativas que considera mais gratificantes e que lhe confeririam um maior estatuto e promoção social:

«Depois voltei à escola, porque depois na altura, lá a minha chefe e a diretora do serviço, pronto, como gostava muito do meu trabalho queriam que eu fizesse trabalhos administrativos. Voltei a estudar há uns dois anos, se calhar, para fazer o décimo segundo ano, mas depois não estava a conseguir conciliar o estudo, com o trabalho e depois deixei. As outras [disciplinas] eu fui fazendo e as minhas colegas diziam-me: — Maria, mas tu aproveita! Pronto, mesmo esta da psicologia e filosofia que tens mais dificuldade deixas mais e vais fazendo as outras disciplinas. Só que eu nunca... fui sempre deixando, sempre deixando, mas eu queria ver se ainda fazia o décimo segundo ano» (Maria, 33 anos, assistente operacional).

Para os que se encontram numa situação de desemprego, a oportunidade de aceder a novas ofertas formativas revela-se apelativa, na medida em que lhes permite ocupar o tempo disponível, ao mesmo tempo que alimenta a expectativa de este investimento poder dar-lhes mais ferramentas para competirem no mercado de trabalho e acederem a um emprego. Para Aníbal, neste momento a ocupação do tempo disponível, por motivo de desemprego, é a sua maior motivação para fazer o 5º ano:

«Como só tenho a quarta classe, quando me chamaram para vir fazer o curso das novas oportunidades, novos empregos, eu achei bem. Não tenho nada para fazer. [risos] Neste momento sou estudante. Gostava de ficar com o quinto ano, talvez, com o quinto já me dava por satisfeito. Para conseguir o nono tinha que estudar mais» (Aníbal, 38 anos, ajudante de reciclagem, desempregado).

O domínio da leitura e a conclusão do 9º ano são vistos como condições de aproximação ao desejo de virem a conseguir tirar a carta de condução que representa uma aspiração comum a alguns dos participantes. Para além de acreditarem que esta lhes confere um maior estatuto e reconhecimento social, a sua obtenção também é valorizada por constituir uma vantagem para aceder a determinadas profissões. É o caso de Henrique que ainda não perdeu a esperança de realizar o sonho de ser bombeiro:

«Com o 9º ano, podia ter a minha carta de condução e já podia ter mais poder de trabalho. Ser bombeiro, tem de se usar o camião» (25 anos, vigilante de jardins).

À semelhança de Henrique, também Quim Moura revela que a carta de condução pode constituir uma competência favorável ao seu desempenho profissional:

«Agora estou mais interessado nos carros, porque quero tirar a carta. Foi por isso que eu me inscrevi para tirar o curso para equivaler ao nono ano [referência ao RVCC]. Também foi por causa do meu trabalho, porque mais tarde, também, para a minha profissão» (25 anos, ajudante de padaria).

Mas para alguns dos participantes, o regresso à escola também representa a possibilidade de retomarem a sua vida social e quebrarem o isolamento a que estão confinados:

«Aaah!... Eu gostava de ter mais novas amizades, mas os outros de lá [referência ao RVCC] a Ana, a Bela, a Isabel e o Ricardo são agora meus amigos. Os outros [colegas de contextos formativos anteriores] já não falam muito comigo»¹⁶³ (Susana, 24 anos, ajudante de limpeza, desempregada).

O contributo da escola, enquanto espaço informal promotor de sociabilidade e convívio (Dubet e Martuccelli, cit. in Alves, 1998) e aproximação aos outros com idades próximas, é a motivação apresentada por Morena para, após um período de interrupção escolar longo, ter respondido ao desafio de aderir a novas propostas de formação. Contrariando as expectativas, a longa e persistente experiência escolar de Morena, marcada por entradas e saídas da escola que frequentou com o estatuto de trabalhadora estudante, nas suas palavras não se deve às vantagens do espaço formal escolar, até porque como afirma: *«Eu nunca gostei muito de estudar, estudar, mas gosto da escola. A escola era assim mais para fazer amizades.»* (41 anos, auxiliar administrativa, desempregada). A Escola é uma porta para a ajudar a vencer o isolamento e solidão que considera preencherem a sua vida.

¹⁶³ Todas estas referências dizem respeito a novos amigos que encontrou no curso (8 meses).

Em síntese, a quase totalidade dos participantes neste estudo não se conformam com o fim da sua condição de estudante e, à primeira oportunidade, procuram aceder a novas ofertas educativas. Estes itinerários são paralelos à formação/reabilitação profissional e, muitas vezes à condição de trabalhador estudante, contrariando a imagem da escola “como um parque de estacionamento de contenção de desemprego” (Pais, 2005, p. 40).

3.6.2. Experiências escolares de sociabilidade e discriminação

De todos os universos socializantes, o escolar tem um papel central na socialização das crianças e jovens e representa a primeira possibilidade de interação extrafamiliar (Almeida e Vieira, 2006). Como já afluído anteriormente, os modos como se desenvolvem as sociabilidades escolares são cunhados pelos percursos escolares individuais e pelos modos como os indivíduos reagem à classificação de outros em categorias mais estigmatizantes (Goffman, 1963; Angrosino, 1994, 1998; Taylor, 2000) e se comparam socialmente (Jahoda et al., 2010).

Os percursos marcados pelo insucesso repetido, com tradução efetiva na assimetria de idades entre eles e o grupo turma, correspondem a experiências nem sempre coincidentes e que se sugere poderem evidenciar um efeito de género, conforme ilustram os testemunhos que se apresentam de seguida. Na perspetiva de Luís, a acumulação de três retenções ao longo da sua trajetória educativa teve um resultado estigmatizante, na medida em que constituiu uma barreira à convivência e aceitação pelos colegas de turma:

«Era a minha idade e eu sentia-me mal porque tinha uma certa idade e os outros [colegas] eram mais novos e houve uma parte que eu... acontecia muito quando era para passear, ou para namorar, ou para a parte dos grupos em si: — Ah, tu és... vamos pá li, vamos fazer aquilo... prontos, namorar e se calhar fazer outras coisas. — Tu não vais, porque não sei o quê, não sei que mais. Sentia-me posto de lado, com o “Tu estás excluído!”» (35 anos, ajudante de motorista).

À semelhança de Luís, a experiência inicial de Ana é marcada pelo afastamento dos colegas, efeito que ela atribui às atitudes da professora que a foi «*rebaixando, à frente dos outros alunos*». A mudança na sua vida só acontece quando regressa à escola, após a interrupção de dois anos, ao abrigo de um projeto de parceria entre a escola regular e a instituição de educação especial que frequenta. Por essa altura, tem mais três anos que a maioria dos colegas da turma e a diferença de idades foi vivida como um aspeto positivo e de algum modo prestigiante e promotor de condições favoráveis à sua inclusão, como se a sua experiência de vida e idade compensassem as dificuldades académicas.

«Nessa altura eu tinha amigos da turma mesmo e andava com os colegas da turma, porque as minhas colegas, como eu era mais velha que elas, elas diziam que eram as minhas filhas e então: — Vá, anda cá à mãezinha! Ainda era uma diferença um bocadinho grande de idade. Elas tinham catorze e eu já tinha dezoito, vá. Eu tinha assim uma idade já um bocadinho avançada, mas eles tratavam-nos bué da bem e gostavam a valer de mim» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar de serviços gerais).

Sugere-se a possibilidade de esta experiência resultar de um efeito de gênero, em que a própria e os outros, colegas mais novos, reconhecem atributos tradicionalmente mais próximos da categoria de gênero feminino (William e Best, 1990), nomeadamente a proteção e cuidado.

Também para João as dificuldades académicas influenciaram a imagem que os colegas tinham de si, mas no seu caso de forma negativa. Como consequência, experimentou o isolamento e a exclusão do grupo de pares, conforme se observa no seu discurso:

«Às vezes os colegas não dão muito valor ao esforço e no entanto, por mais que a pessoa queira, eles viam que eu estava a passar dificuldades e não ajudavam. Eles rejeitavam-me, não sei porquê, não sei os sistemas deles. (...) Os meus colegas diziam-me coisas: que eu era feio, que não sirvo para estar ao pé deles. No recreio olhavam-me com olhos que diziam: — Aquele não é bem-vindo, ou — Sai daqui, com olhos de desconfiança. Nessa altura não tinha mesmo amigos, no recreio ficava no meu canto, quieto a ver os outros a jogarem, até os professores dizerem vai, vai também. Eu dizia: — Na apetece! E ficava sempre no meu canto, quieto» (João, 27 anos, jardineiro).

A mesma pressão social dos colegas de turma é testemunhada por Ismael e por Henrique que contam que os colegas reagiam às suas dificuldades com algum escárnio:

«Ah, reagem mal, diziam: [rindo] — És maluco! És aquilo, és aqueloutro. Mas, eu nem ligava a isso, já. Nem tava pa ligar! (...) Os colegas não eram muito, não eram muito, assim, boas pessoas. Gozavam, torçavam de mim e de outros. Eu não aguentei e faltava» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Henrique guarda a recordação como a experiência mais negativa que tem da escola, como mostra o seu testemunho:

«É o gozo. Não me lembro das coisas que diziam, mas lembro que sentia um bocado de gozo (...) Era excluído [excluído] no grupo, era muito. Sentia que ninguém dava à perna comigo, sentia um bocado, um bom bocado exclusão dos outros da turma» (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins).

Por outro lado, a partir do 2º CEB a escola é também o espaço onde afirmam ter a liberdade de faltar para experimentar atividades onde demonstram ter as mesmas capacidades que os outros:

«É por isso que eu fazia um bocado de gazeta. Não, eu vinha à escola, mas não ia às aulas. Jogava à bola, isso tudo... cá fora» (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins).

A experiência de Ismael não é muito diferente e é no espaço informal da escola, no campo de futebol, que as diferenças se dissipam e que se sente reconhecido pelas suas qualidades que o fazem esquecer as dificuldades e até lhe granjeiam alguma popularidade:

«Jogava à bola com os meus amigos da escola toda, mas era isso o que eu gostava [na escola]» (27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Para Henrique, o campo de futebol é o único espaço que simbolicamente representa a experiência da igualdade. O momento em que se pode dissociar do rótulo de inferior e do estigma de ser menos capaz, como revela a sua afirmação:

«Não, aí [campo de futebol] aquelas pessoas já não sabiam qual era as dificuldades que eu tinha. Não tavam lá na sala e não gozavam comigo. O pior era na sala quando gozavam que eu não fazia as coisas ou dava as respostas bem» (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins).

A resposta a atitudes sociais de desvalorização e discriminação, nos contextos formal ou informal, parecem oferecer duas opções: o isolamento e o sofrimento ou, em alternativa, a segurança da

companhia de colegas com características semelhantes, com quem têm maiores afinidades e que funciona como “amortecedor dos significados culturais abstratos relacionados com a deficiência” (Taylor, 2000, p. 61). É isto mesmo que revela o testemunho de Susy:

«Houve vezes em que chegaram a gozar com a gente e, por isso, às vezes ficávamos só entre a gente. Não andávamos com os outros» (26 anos, ajudante de lar).

O discurso de Susy também revela o efeito da procura de proteção e bem-estar no seio da coesão de um grupo constituído por indivíduos que experimentaram situações de discriminação social, em sintonia com a conclusão apresentada no trabalho de Branscombe, Schmitt e Harvey’s (1999).

No caso dos alunos que frequentaram precocemente uma instituição de educação especial, é como se tivessem experienciado uma amputação social, por falta de oportunidades de se relacionarem com outros não classificados na categoria DI. Salienta-se o facto de também estes participantes reagirem às características distintivas dos outros com maiores limitações, através de comparações sociais descendentes, marcando uma clara fronteira entre eles e os outros (Finlay e Lyons, 2000), expressas em afirmações como: *«Aaahh... supostamente era mau. Tinha muitos deficientes, mesmo profundos»* (Carlos, 25 anos, pintor).

À semelhança de Carlos, também a rede social de Susana, que nunca frequentou uma escola regular, foi constituída pelos colegas que ela considerava como ela e, por outros, com maiores dificuldades visíveis a quem ela se refere como *«deficientes»* na afirmação:

«Eu ia, às vezes ia, ao pé daqueles não falavam, não andavam... aqueles deficientes e então tomava conta de uma miúda, só. Eu ia lá ajudar» (Susana, 24 anos, desempregada).

No caso de Carlos, que vivia num meio rural e estava habituado a ser *«criado com os outros»*, a separação física e o estigma da diferença tiveram efeitos definitivos na redução da sua rede social:

«Eu penso que se tivesse ficado na outra escola tinha outros amigos, fazia outros amigos, porque eu, quando saí daquela escola primária deixei de ter contatos com aqueles. Hoje passam por mim, nem água vem, nem água vai, porque afastei-me, fui para outra escola longe donde a gente se criou. Toda a gente afastou-se, pronto, tivemos vidas diferentes e até hoje pouco ou nada falo com um ou com outro» (Carlos, 25 anos, pintor).

É no discurso de João que se encontra alguma singularidade, pela experiência relatada do tempo que passou no centro educativo de uma instituição para crianças e jovens com DI. Do seu relato, emerge uma experiência que avalia como *«fez bem»* e que apaziguou o estigma e discriminação que sentiu na escola regular. Para ele, *«a vida na instituição era mais fácil»*, por oposição à escola onde as *«pessoas não se adaptam com pessoas de cor, nem com aquelas que não sabem fazer bem»* (João, 27 anos, jardineiro).

A análise dos testemunhos anteriores confirma a afirmação de Dubet que “a escola de massas está esmagada pelo seu próprio poder, pela influência sem precedentes que exerce sobre o destino dos indivíduos” e que “uma escola justa preservaria melhor a dignidade e a autoestima dos que não fossem tão bem sucedidos como se esperava” (Dubet, 2004, p. 550).

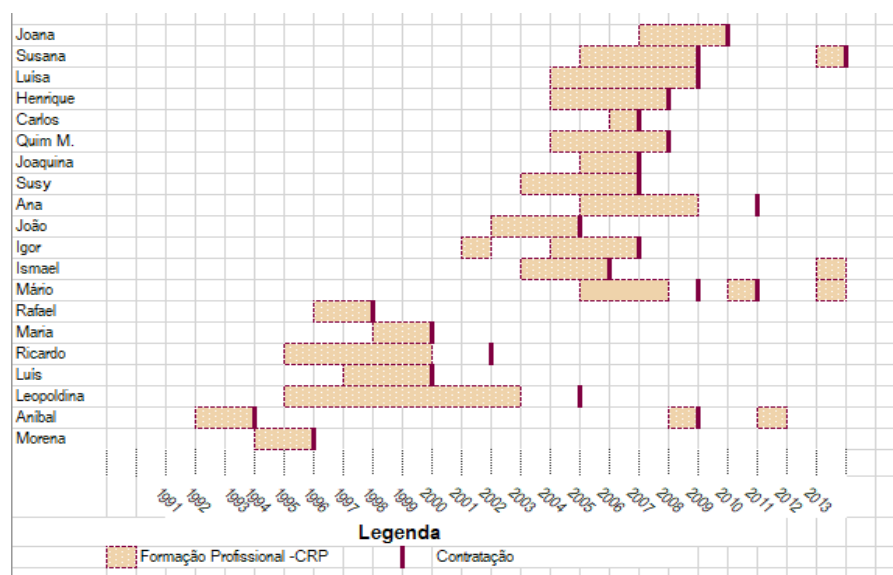
Os itinerários escolares dos participantes revelam uma condição estudantil intermitente, bumerangue. Também em virtude desta situação, pode afirmar-se que a maior parte dos participantes são detentores de credenciais escolares superiores às dos seus progenitores.

3.6.3. Sentido único: sistema de reabilitação profissional

Num mercado de títulos escolares cada vez mais competitivo (Alves, 1998), esgotada a oportunidade de prosseguir os estudos por atingirem o limite de idade previsto nos diplomas legais que estabelecem a escolaridade obrigatória, a formação dentro do sistema de reabilitação profissional apresenta-se como o único recurso para acederem à possibilidade de continuarem a formação. Esta oferta, fora do circuito escolar competitivo que já lhes tinha fechado as portas, apresenta-se como resposta ao aparente “beco sem saída” com que estes jovens se depararam quando confrontados com as interrogações de projetos para o futuro.

Para todos, a entrada no sistema de reabilitação profissional surge pela via do acesso à formação profissional¹⁶⁴. A forma como chegam a esta oferta formativa varia entre a rede social familiar e a preparação para a transição pós-escolar levada a cabo, mais recentemente, pelos serviços escolares, nomeadamente a educação especial e/ou a psicologia e orientação escolar. Outros serviços como a Segurança Social ou Centro de Emprego, também parecem ter tido um papel determinante no encaminhamento de alguns destes participantes.

Figura 7 — Trajetórias de formação profissional



Outra constatação relevante prende-se com a forma como a idade de “saída” da escola marca as biografias destes participantes. No caso dos mais velhos, contemporâneos dos modelos educativos que se designou por *segregação mitigada* e *integração emergente*, esta situação é, ainda, mais relevante na

¹⁶⁴ Aspeto que não merece surpresa e que decorre naturalmente dos critérios de seleção da amostra.

medida em que, como demonstrado anteriormente, a saída da escola para instituições segregadas ocorria, muitas vezes precocemente, muito antes do limite de 15 anos. Os casos de Leopoldina, de Ricardo, de Ana, de Luísa e de Rafael, que foram encaminhados, com doze anos, para instituições de ensino especial, constituem exemplos ilustrativos. O seu percurso institucional nas valências onde os utentes são distribuídos segundo a idade e perfil funcional encaminhou-os para a formação profissional, reunidas as condições de frequência, nomeadamente o perfil funcional e completada a idade de 15 anos.

Estas trajetórias estão de acordo com o estudo conduzido por Veiga (2006) que reforça que, entre o início dos anos 90 e 1996/1997, a formação profissional no contexto da reabilitação se caracteriza por receber formandos que já frequentavam as instituições nas modalidades educacionais ou pré-profissional. Assim, mais do que a variável idade de saída da escola, é a aproximação precoce às instituições de educação especial que surge como responsável pela aparente sucessão natural que parece fabricar conformados com a única possibilidade de acederem à formação profissional do sistema de reabilitação. Para alguns destes indivíduos, a formação profissional apresenta-se mais como uma promoção, uma vez que a alternativa nas instituições para os jovens com idades superiores a dezoito anos são os Centros de Atividades Ocupacionais (CAO). Como explica Ana:

«[para a formação profissional] Fui só eu e outro colega, porque os outros não tinham a mesma capacidade que a gente pra trabalhar. Não dava, eles não iam conseguir e então voltaram para a instituição» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

A lógica de aparente naturalização do sistema de reabilitação profissional como única oferta formativa também se verifica para o subgrupo de participantes que frequentaram a escola regular, até à conclusão do 3º CEB, no âmbito de um projeto piloto de integração que resultou da parceria entre uma escola básica e a instituição de ensino especial. As trajetórias escolares de Ana e de Luísa são exemplos do reingresso na escola regular para completar o nono ano, enquadrado pelas condições especiais deste projeto de integração.

Como ilustra o testemunho de Ana, pelas características especiais da frequência escolar, concluído o 3º CEB a entrada na formação profissional foi imediata, como se estes participantes tivessem um estatuto natural de candidatos ao centro de reabilitação profissional (CRP):

«Entretanto acabei o nono ano e fui logo para a reabilitação profissional» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

Para estes jovens e famílias, o encaminhamento para o CRP da instituição parece ter constituído uma resposta imediata que corresponde a uma sucessão igualmente expectável, em virtude da sua ligação à instituição de ensino especial, também detentora de uma valência de reabilitação profissional.

No grupo de participantes que cedo foram encaminhados para contextos educacionais mais segregados, como as instituições de educação especial, as expectativas de futuro parecem ter baixado de tal forma que a única oportunidade à sua disposição, alternativa à desocupação, para melhorar a

formação e aceder a um emprego parece só poder encontrar resposta no contexto da reabilitação profissional. É desta forma que Susana, Carlos e Mário, quando saem do colégio de ensino especial, orientam a sua procura exclusivamente para as ofertas destinadas à população com DI.

No caso de Susana, depois de sair da instituição que frequentava por ter atingido o limite de idade de frequência da escolaridade obrigatória, sem outras perspectivas restou-lhe ficar em casa «*cerca de um ano e meio*» (24 anos, ajudante de limpeza, desempregada), até que os pais tiveram conhecimento de uma instituição, a alguns quilómetros, onde eram ministrados cursos para jovens e adultos com características compatíveis com o seu perfil.

Também Carlos, quando terminou a frequência da instituição de ensino especial ficou em casa e dedicou-se a uns biscates, até uma técnica de serviço social o ter orientado para um curso de reabilitação profissional:

«Depois quando saí dali [colégio] andei a fazer, comecei a fazer uns biscates. A ida para o CRP aconteceu por causa da minha mãe estar a tratar dos papéis para ela, porque ela é uma pessoa doente e não pode trabalhar. A gente precisava de um rendimentozito e a assistente social lá falou na instituição que tinha uns cursos e assim foi. A assistente social tratou de tudo, das papeladas e tal e depois deu a morada e a gente foi lá. Fomos lá inscrever e lá fiquei» (Carlos, 25 anos, pintor).

Já a trajetória formativa dos participantes mais velhos, com itinerários escolares mais prolongados e que, por isso, à saída da escola tinham idades entre os 15 e 18 anos, como é o caso de Aníbal, de Morena e de Luís, apresenta diferenças em relação ao grupo mencionado anteriormente. Por apresentarem idades já pouco compatíveis com o encaminhamento para instituições de ensino especial, a ocupação em atividades comunitárias, cursos de pequena duração ou a permanência em casa por longos períodos, sem qualquer atividade, foi a forma encontrada de aguardar o futuro até ficarem acessíveis ofertas de formação profissional compatíveis com o seu perfil.

É o caso de Luís (35 anos, ajudante de motorista) que, após «*um tempo em casa*» encontrou um curso «*de computadores*» de curta duração no Instituto da Juventude. Terminado o curso e, na ausência de outras ofertas compatíveis com o seu percurso escolar acabou por procurar o Centro de Emprego que o encaminhou para a formação no CRP da sua área de residência.

Para outro grupo que frequentou a escola regular com o estatuto de NEE, mas sem contacto com qualquer instituição de ensino especial, terminada a frequência escolar procuraram respostas de formação disponíveis na comunidade, de modo a preparar os seus projetos futuros. É o caso de Ismael, de Quim Moura, de Igor, de Joana e de Joaquina cujos testemunhos revelam as tentativas frustradas de integrarem cursos de formação profissional, disponibilizados nos centros de formação profissional do IEPF.

O caso de Joana apresenta-se dissonante e mais próximo do subgrupo anteriormente referido, na medida em que a familiarização com a instituição aconteceu de forma indireta, por via da irmã mais velha também integrada na reabilitação profissional. Assim, quando saiu da escola, «*a Leopoldina falou para também ir para lá.*» (24 anos, ajudante de copa, desempregada).

Atingido o limite de idade da escolaridade obrigatória e com uma história de insucesso escolar, a oferta de um curso profissional de soldadura, por via de uma ação de orientação vocacional realizada na escola, constituiu para Ismael a única oportunidade que considerou adequada para dar continuidade à sua formação, apesar de se tratar de um curso para o qual não sentia particular vocação:

«Depois foram [à escola] uns senhores que era para uns cursos de formação profissional e depois eu fui-me inscrever lá, ao Instituto de Emprego para tirar o curso, foi de soldadura. Não era o curso que eu bem queria, mas tive de adaptar-me» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Apesar de ter entrado no curso, a experiência acabou por não ser bem-sucedida, por dificuldades em responder à exigência do curso, agravada pela pressão social dos colegas:

«Não durou muito tempo porque, eu não... Eu desisti! Não correu bem porque era difícil e eu faltava. Os colegas não eram muito, não eram muito assim boas pessoas: gozavam, troçavam de mim... Eu não aguentei e faltava. Não gostava nada!» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Para Ismael, o insucesso da experiência, que considerou um desafio para o qual não estava à altura, conduziu à reavaliação por parte do Centro de Emprego e à reorientação para os cursos do sistema de reabilitação profissional.

No caso de Quim Moura, à saída da escola sucedeu-se a procura de cursos de formação profissional no IEFP. Na altura, pareceu-lhe aliciante a hipótese de fazer formação na área de metalomecânica; porém, a exigência das provas de seleção acabou por gorar as suas expectativas. Em consequência e para sua desilusão, em virtude dos fracos resultados das provas de seleção, foi-lhe também apresentada a hipótese de frequentar um curso de formação profissional, no âmbito do sistema de reabilitação profissional:

«Tentei fazer os testes psic, psicotécnicos, para ver se fazia um curso de formação profissional, mas não consegui tirar a... Aí como é que era? Metalomecânica. Não consegui entrar para esse curso. Não consegui passar nos testes. Fiquei um bocado desapontado e desiludido. Se os testes tivessem corrido bem, mas como não correu... É que os testes psicotécnicos requer muito, muita memória. Tinha de se ter... Não tenho assim muita falta de memória, mas tenho pouca. Foi então que do Centro de Emprego mandaram-me para aqui» (Quim Moura, 25 anos, ajudante de padaria).

À semelhança de Quim Moura também Joaquina, com dezoito anos quando acabou a escola, tentou por via do Centro de Emprego «procurar qualquer coisa» que contribuísse para a melhoria da sua formação e a preparasse para um trabalho. Depois de fazer uma avaliação, foi encaminhada para um Centro de Reabilitação Profissional:

«Eu tive ainda lá a fazer uns testes psicotécnicos e essas coisas. Acho que na língua portuguesa dava erros, ainda dou, um bocadinho. Depois, ainda fui falar com a psicóloga e depois disseram que eles trabalhavam também aqui com a instituição. Eu nunca tinha tido contacto aqui com a instituição, e depois fiz também testes psicotécnicos, aqui [CRP]» (Joaquina, 25 anos, ajudante polivalente, desempregada).

Independentemente dos modos de encaminhamento, nenhum participante mostrou ter participado na tomada de decisão e, quer Henrique quer Quim Moura, revelam, no seus discursos, ter sido confrontados com a decisão tomada pelas famílias. No caso de Henrique, esta decisão foi tomada em resposta à sugestão da escola. De assinalar que os seus discursos evidenciam que a decisão da família

não os envolveu, apesar de terem na altura idades entre os dezassete e dezanove anos, como revela o testemunho do Henrique:

«Tinha dezoito ou dezanove e o meu pai com a professora pôs-me no CRP. Nunca ninguém me perguntou» (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins).

Pode concluir-se que para um grupo significativo a familiaridade com as instituições de educação especial, por via da trajetória escolar ou proximidade familiar, parece naturalizar o encaminhamento para o sistema de reabilitação profissional. O discurso destes participantes revela sentimentos de resignação a uma oferta formativa que se apresentou como única e natural.

Para outro grupo, que fez a sua escolaridade na escola regular ao abrigo de medidas de apoio destinadas a alunos com NEE, mas sem qualquer contacto com instituições de educação especial, a aproximação à formação profissional integrada no sistema de reabilitação é decidida “por exclusão de partes”, através do encaminhamento por parte dos serviços de orientação escolar, ou centros de emprego, por falta de outras alternativas de formação, verificado o insucesso nas tentativas de acesso a ofertas formativas regulares e/ou da inexistência de outras ofertas que não incluam instituições destinadas a pessoas com deficiência.

Em consequência, para a maioria, a necessidade de recorrer a ofertas de formação alternativas aos cursos profissionais mais competitivos constitui o primeiro contacto com instituições vocacionadas para a formação profissional de pessoas com deficiência mental¹⁶⁵, dado em consonância com a constatação de Veiga (2006), que mostra que é a partir de 1996/1997 que se assiste à chegada de candidatos externos às instituições, candidatos que já realizaram a maior parte da sua formação escolar integrados nas escolas regulares.

Expetativas e avaliação dos cursos de formação profissional

Para todos os participantes neste estudo, a formação profissional integrada no sistema de reabilitação profissional e desenvolvida em Centros de Reabilitação Profissional apresentou-se como única possibilidade para aceder a *«um futuro melhor»*, para utilizar a expressão de Carlos (25 anos, pintor).

Para além do acesso a um futuro profissional, Igor descreve o sentimento de muitos participantes ao valorizar esta formação como uma oportunidade alternativa de construir o futuro, com desafios adequados às necessidades de quem teve uma vida escolar marcada por dificuldades de aprendizagem:

«Quem não consegue fazer a escola tem de ter uma chance, uma oportunidade e estes cursos são importantes para ajudar a melhorarmos mais na vida» (Igor, 27 anos, ajudante de jardinagem, desempregado).

Para a maioria, a entrada no sistema de reabilitação profissional constituiu a saída possível de investimento em projetos futuros, como revelam os discursos de Maria e de Igor.

¹⁶⁵ Esta era a designação que lhes era apresentada no momento da candidatura.

«Ela [mãe] queria que eu estudasse e que viesse depois a arranjar um trabalho, porque eu estava com o sétimo ano, só. O que seria de mim com dezoito anos? Depois para onde é que eu ia trabalhar, para onde é que eu ia?» (Maria, 33 anos, assistente operacional).

Também Igor, a determinada altura do seu percurso de insucesso escolar, foi confrontado com o encaminhamento, pelo serviço de psicologia e orientação da escola que frequentava, para a reabilitação profissional como resposta à aparente falta de motivação e insucesso escolar.

Estas preocupações não se afastam muito das apresentadas no trabalho desenvolvido por Veiga (2006), que refere que este tipo de formação procura dar resposta à necessidade de aprender uma profissão e aceder a um emprego. Os participantes valorizam a formação como oportunidade *«para melhorar as aprendizagens»* (Joaquina, 25 anos, ajudante polivalente, desempregada) e para *«encontrar um trabalho»* (Susana, 24 anos, ajudante de limpeza, desempregada).

Para além da formação e aproximação a oportunidades de emprego, Aníbal e Susana realçam, igualmente, a importância do aspeto social da formação profissional como uma oportunidade *«para termos novos amigos»* (Aníbal, 38 anos, ajudante de reciclagem, desempregado).

Ofertas e percursos formativos

A restrição das ofertas de cursos de formação profissional, enquadrados no sistema de reabilitação, condicionam opções vocacionais, mas os participantes parecem não valorizar este aspeto, enfatizando, antes, a importância desta formação no seu desenvolvimento pessoal e social.

Em conformidade com as áreas de formação identificadas no trabalho levado a cabo por Capucha et al. (2004), também os participantes neste estudo referem ter frequentado as áreas de formação nos cursos de hotelaria, nomeadamente cozinha e lavandaria, carpintaria, serralharia e jardinagem. Se, por um lado, a escolha vocacional está limitada pelas baixas qualificações e comprometimento no funcionamento adaptativo, nomeadamente autonomia e capacidade de iniciativa, por outro, a limitação das ofertas formativas enquadradas no sistema de reabilitação profissional condicionam o acesso a profissões mais diversificadas.

A estrutura da formação profissional que permite aceder a várias experiências no processo de orientação profissional é identificada por João como importante para ajudar os formandos a descortinar vocações que de outra forma, sem experimentarem, dificilmente descobririam. Diz ele:

«Tive na serralharia, gostava. Na carpintaria aprendi a fazer cortes de madeira e, a partir daí, comecei a ir para jardinagem» (João, 27 anos, jardineiro).

No seu testemunho, muitos dos participantes manifestam o respeito pelo processo de desenvolvimento individual e vocacional conferido por esta oferta formativa, característica que a distingue, de acordo com a sua opinião, das ofertas de formação profissional para o público em geral:

«Acho que cresci mais no CRP. Foi marcante para mim! Acho que cresci mais lá do que na escola. (...) No início fui para a carpintaria, com o monitor M.. Depois fui para um estágio, que aquilo (abana a cabeça em sinal negativo) não dava nada e depois fechou. Tive lá para aí seis meses e até gostava do trabalho. Gostava mais de carpintaria do que de jardinagem. Voltei para o CRP, pela segunda vez, e fui para a área de jardinagem com a

monitora L. e foi aí que eu cresci mais um bocado. Aprendi mais um bocado de jardinagem e isso tudo, entretanto é o que se vê. No CRP... aprendi a plantar, a mexer nas máquinas, aha..., a fazer estacas, isso tudo. Aprendi muita coisa de jardinagem, tudo da jardinagem, é o básico da jardinagem. Quando saí de lá já sabia muita coisa, até mexer nas máquinas» (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins).

Relativamente à disponibilização das oportunidades formativas por sexo refira-se que, enquanto a hotelaria e a jardinagem são mencionadas como áreas de formação que recebem destinatários de ambos os sexos, a carpintaria e a serralharia apenas foram frequentadas por participantes do sexo masculino, evidenciando uma seleção de género, reforçada pela observação de duas participantes: «*Na carpintaria não tive porque era só para homens.*» (Luísa, 25 anos, ajudante de cozinha, desempregada). A este relato Ana acrescenta uma crítica explícita à norma discriminatória: «*Acho mal, devia haver carpintaria também para as raparigas, mas pronto, não havia, só havia essas duas coisas.*» (26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

Como se pode inferir da observação da Figura 7, o percurso formativo dos participantes é variável no tempo mas, para a maioria, o seu término coincide com a data de entrada no mercado de trabalho¹⁶⁶. Na prática significa que o sucesso no desempenho da formação em contexto real de trabalho é reconhecido pelo tecido empresarial e premiado com um contrato, como ilustra o testemunho de Carlos:

«Tive lá [CRP] pouco tempo, não chegou a um ano, mas foi porque... porque já tinha alguma informação do mundo do trabalho [risos], pronto e já não estava lá a fazer nada, é mesmo assim. Já sabia trabalhar em qualquer ramo, sei um bocadinho de tudo. A fazer canos da água, luz, esgotos, jardins, jardinagem, pintura... sei de tudo um pouco. Estava preparadíssimo. Foi bom terem um aluno assim, foi bom para eles, foi bom para mim. Ficámos todos a ganhar, né?» (25 anos, pintor).

Formação pessoal, formação profissional

Apesar de a formação no âmbito da reabilitação profissional ter como objetivo o fomento direto do emprego, através do desenvolvimento de competências enquadradas no *Sistema Nacional de Qualificações*, o desenvolvimento pessoal com respetivo impacto na autonomia e independência é igualmente valorizado.

Ao nível da formação pessoal e social, Susana valoriza os momentos que lhe deram oportunidade de aprender e «*falar de cidadania, droga, sexualidade, sobre outras doenças, sobre a gravidez e a Sida.*» (24 anos, ajudante de limpeza, desempregada).

Outros aspetos relacionados com a aprendizagem de atitudes e comportamentos, ajustados às exigências do mundo do trabalho e defesa dos seus direitos, são sublinhados por Quim Moura, como tão importantes para o trabalho como o desempenho adequado das tarefas, como faz questão de sublinhar:

¹⁶⁶ Relembra-se que uma das características de seleção dos participantes era a experiência profissional por um período não inferior a dezoito meses.

«No centro de reabilitação acho que aprendi um pouco de tudo. A saber tá, estar no trabalho e comportar-me no trabalho. O saber desempenhar uma ordem dada e saber fazer essa ordem. São coisas muito importantes hoje no meu trabalho. (...) Se fosse para lá [empresa onde estagiou e onde acabou por ser contratado] como vim para aqui [CRP] no princípio, não tinha ficado. Com a certezinha absoluta que não tinha ficado, nunca! Aprendi a ser mais calmo, a pensar antes de fazer algo e dizer algo. A estar mais atento, a saber ouvir uma ordem dada, a saber me defender e a defender os meus direitos» (Quim Moura, 25 anos, ajudante de padaria).

Ao nível da autonomia, são as aprendizagens desenvolvidas na área de hotelaria, nomeadamente cozinha e limpeza, as mais referidas como aprendizagens úteis para o desempenho no dia-a-dia:

«O que eu aprendi de mais útil foi, se calhar na parte da cozinha, que a D. I. [monitora] explicava mais aquelas coisas do comer e assim, foi mais essas coisas que eu aprendi. Neste momento na cozinha sou capaz de fazer tudo» (Maria, 33 anos, assistente operacional).

«Na reabilitação vim tirar o curso de serralharia, cozinha e jardinagem. No primeiro apanhei a senhora da cozinha [monitora], a D. L.. Foi lavar a louça, preparar o comer, essas coisas... Aprendi! Até agora sei-me desenrascar a fazer comer. Quando não tenho nada para comer, tenho de fazer qualquer coisa, desenrasco-me sozinho» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Ambos os relatos valorizam a autonomia conferida pelas aprendizagens, como condição essencial para uma vida mais independente.

A avaliação destes aspetos, referidos pelos participantes, que contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e promoção da autonomia, reforçam a importância da aprendizagem ao longo da vida, como forma de assegurar a equidade e a participação plena e efetiva na sociedade, para além da melhoria das competências académicas e profissionais. É a oferta de formações orientadas para as necessidades destes indivíduos, ao longo do seu curso de vida, que pode contribuir para diminuir as barreiras com que se vão confrontando, em virtude das áreas de funcionamento humano mais comprometidas e para que possam acompanhar os desafios tecnológicos crescentes.

3.7. Itinerários escolares e formativos: traços dominantes

Apresentam-se de seguida alguns traços dominantes que resultam da análise dos discursos e itinerários escolares e formativos. Não cabendo nesta investigação entender as transformações sociais resultantes da implementação de mudanças legislativas, importa, contudo, compreender em que medida a aplicação dos dispositivos normativos contribuíram, na prática, para criar ou inviabilizar as condições objetivas favorecedoras da entrada e reentrada no mundo escolar, bem como compreender os objetivos e finalidades do legislador com as ofertas e condições de frequência.

Pode afirmar-se que para este grupo, o processo educativo e formativo se apresenta dividido em duas etapas, sendo comum verificar-se um intervalo de tempo que medeia entre uma e outra oferta. A primeira etapa corresponde à frequência da escolaridade obrigatória e permite verificar uma evolução nas respostas do sistema educativo, nomeadamente ao nível da progressiva integração educativa e social. A segunda etapa, distinta da anterior, contempla a preparação profissional com vista à integração no mercado de trabalho, através da frequência de cursos de formação profissional do sistema de reabilitação. Como se viu anteriormente, em simultâneo com a frequência destes cursos e de

experiências de emprego e/ou desemprego, sucedem-se outras experiências educativas em contexto escolar e/ou extraescolar.

Outra constatação prende-se com a evidência de que a maioria dos mais velhos saiu da escola com certificação inferior à obtida pelos mais novos, contemporâneos de medidas enquadradas no modelo educativo *integração*. Para estes, o número de anos despendidos na escolaridade inicial é muito superior à expectativa da organização escolar, o que revela um padrão de insucessos repetidos.

Por serem contemporâneos de um modelo educativo tendencialmente segregador, aqui designado por segregação *mitigada*, as experiências escolares dos mais velhos contrastam com a experiência dos mais novos no que diz respeito à organização da escola e respostas às necessidades individuais. Empurrados da escola precocemente, entraram cedo para os cursos de reabilitação profissional, com idades a rondar os 15 anos. Alguns destes participantes tiveram de esperar dez anos por uma oportunidade para voltar à escola e aceder a novos graus académicos.

Por oposição, os participantes em idade escolar contemporânea do Decreto-lei 319/91 que determinava a responsabilidade da escola encontrar resposta para todos os alunos, numa lógica de integração, salvo duas exceções não foram convidados a sair da escola por incapacidade de resposta e todos relatam experiências de apoios específicos, revelando uma reorganização de respostas da escola no modelo de Integração.

Não obstante o percurso de insucesso, a “fé na escola” de que nos fala Alves (2006) ou “o paradoxo dos jovens satisfeitos com a escola apesar do insucesso escolar” descrito por Pais (1998, p. 200) é uma tendência observável nas trajetórias escolares marcadas por um padrão de regresso à escola para acesso a melhores qualificações, mesmo daqueles que tiveram más experiências, após intervalos de tempo entre quatro e dez anos. A escola é vista como um espaço de socialização e contribui para atenuar a exclusão social em que alguns revelam viver.

A valorização da qualificação escolar representa a conquista de um grau, até há pouco tempo, correspondente à escolaridade obrigatória. O 9º ano é apresentado como uma qualificação importante para o acesso a atividades profissionais e à promoção profissional. Este nível escolar está também associado a uma das condições para tirar a carta de condução, aspiração de muitos dos participantes.

Apesar do discurso normativo de Integração que se apoia no modelo social da deficiência, as suas experiências e a forma como descrevem as práticas escolares revelam atitudes docentes mais consentâneas com o modelo médico ou individual, em que a deficiência é observada como um atributo do indivíduo, um fardo para a escola e, por isso, o aluno pode ser culpabilizado e consequentemente dela excluído. A Escola surge como um lugar de sofrimento e opressão, na medida em que exclui e culpabiliza os alunos com limitações pela sua dificuldade em realizar aprendizagens. Em consequência, baixa as expectativas e oferece-lhes um percurso com menos desafios.

A disponibilização de ofertas formativas de segunda oportunidade, em horário pós-laboral, como o ensino recorrente e, mais tarde, a oferta de reconhecimento, validação e certificação de competências contribuiu para que a maioria dos participantes retomasse a trajetória escolar interrompida e obtivesse graus mais elevados de qualificação escolar. O término abrupto destas ofertas deixou alguns dos participantes com expectativas suspensas, sem possibilidade de ver concluídos os projetos já iniciados.

Efetivamente, o trajeto tradicional de final da escolarização básica e entrada no mundo do trabalho assume, nesta investigação, um padrão alternativo. Os padrões de trajetória escolar dos participantes, na sua maioria na condição de trabalhadores estudantes, que entram e saem da Escola repetidamente até à obtenção da certificação que julgam estar ao seu alcance, remetem para a imagem do arremesso do bumerangue que tem a particularidade de regressar até próximo daquele que o lança, quando falha o alvo. Para este público, as trajetórias escolares e profissionais são, muitas vezes, paralelas contrariando a imagem da escola como um parque de estacionamento observada por Pais (2005).

Quanto à frequência da reabilitação profissional, verifica-se um efeito das ofertas formativas disponibilizadas, em detrimento das estratégias individuais de procura na medida em que face a uma limitação das possibilidades, os participantes nesta investigação acabam por ser conduzidos para uma das poucas oportunidades a que podem aceder.

Os cursos de reabilitação profissional são avaliados pelos participantes como muito positivos, por permitirem a realização de aprendizagens significativas promotoras do desenvolvimento de competências pessoais, de maior independência e porque representam a única oportunidade de acesso a um emprego. Esta característica, enfatizada pelos participantes, invoca a caracterização que Silva e Rothes (1998, p. 5) fazem da educação-formação, como uma modalidade que não é limitada num tempo, mas antes “co-extensiva à vida” e que se funde com a vida dos adultos, como a caracterizam Nóvoa e Finger (1988).

Mas, se para todos, a formação profissional no contexto de reabilitação é reconhecida como uma oportunidade de aprendizagem e acesso ao mercado de trabalho, há um efeito colateral que não pode deixar de ser abordado, na medida em que tem um impacto marcante na construção da sua identidade e curso de vida. Apesar do tema da autoperceção ter sido analisado no segundo capítulo, não se pode deixar de chamar a atenção para o efeito colateral da classificação associado ao acesso ao sistema de reabilitação profissional. Efetivamente, para muitos que na escola escaparam à classificação na categoria DI e não foram encaminhados para estruturas educativas segregadas (os mais velhos porque a escola não avaliava os seus alunos e os mais novos por terem merecido a atribuição da classificação NEE), a entrada no sistema de reabilitação profissional constituiu o primeiro embate com uma classificação mais estigmatizante. A classificação subitamente adquirida, associada a rótulos como “deficiência mental” ou “deficiência intelectual” constitui surpresa e o início de um processo de identificação de si num novo Eu.

Por último, regista-se que a valorização da dimensão de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, identificadas positivamente pelos participantes pelo seu papel de promoção da autonomia e independência, nomeadamente no desenvolvimento de tarefas de cuidado da casa, parecem estar comprometidas com a diminuição do tempo de formação e com a progressiva padronização e aproximação aos padrões das ofertas formativas disponibilizadas para a população sem dificuldades acrescidas. Este aspeto evidencia as reivindicações dos movimentos defensores do modelo social que sugerem que os verdadeiros especialistas são os indivíduos classificados na categoria deficiência, mais do que qualquer legião de psicólogos ou terapeutas, na medida em que são quem conhece as suas reais necessidades e a melhor forma de adequar os apoios às suas dificuldades. Como sublinham Shakespeare e Watson (1998, p. 17), “perguntar aos indivíduos quais são as suas necessidades é muito mais eficaz do que dar-lhes o que os prestadores de serviços julgam ser o melhor” o que faz com que se deva valorizar a autoavaliação em detrimento de procedimentos avaliativos externos. Em sentido contrário, as mudanças introduzidas nas ofertas de formação, parecem afastar-se cada vez mais de respostas diferenciadas como garante de equidade educativa e formativa.

4. Transições para o mundo adulto

4.1. Transições para a vida adulta: significados

4.1.1. Juventude e adultícia emergente

De acordo com Alves (2008, p. 23), a ideia de juventude, simultaneamente como período de vida e como experiência juvenil, é um produto da modernidade e de fenómenos que lhe estão associadas “como a escola de massas e a consequente escolaridade obrigatória, a institucionalização de um tempo específico para aprender e a criação de um espaço propício à participação num grupo de pares, ao desenvolvimento de sociabilidades e à identificação com as culturas juvenis”.

Mais do que uma fase no percurso de vida dos indivíduos, a juventude adquiriu significado quando aumentou a distância entre a infância e a idade adulta (Pais, 2003; Alves, 2008), constituindo-se como grupo social que ganhou progressivamente estatuto e autonomia.

Refletindo sobre o significado sociológico da juventude, Pais (1990) defende que a juventude não é uma categoria natural, mas antes uma categoria socialmente construída na medida em que é formulada em contextos económicos, sociais ou políticos específicos e está, por isso, sujeita a sofrer alterações ao longo dos tempos. Por seu turno, Alves (2008, p. 17) assinala que falar de jovens e de jovens adultos requer

que num primeiro momento, se discuta o significado social de um conjunto de indivíduos que apresenta como denominador comum a pertença a uma determinada classe etária, ou (...) está inscrito numa determinada fase da vida.

Se, por um lado, se encontra um esforço teórico homogeneizador que parece promover a ideia de uma juventude global, por outro são marcadamente reconhecidas as desigualdades inerentes à condição social, ao género, à etnia e à deficiência, naquilo que Pais (2003, p. 33) propõe como olhar a juventude

em torno de dois eixos semânticos: uma aparentemente unidade (quando referida a uma fase de vida) e como diversidade (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros).

A juventude é muitas vezes reduzida a um período cronológico situado entre a infância e a adultícia, o que leva Priestley (2012, p. 89) a chamar a atenção para a falácia desta perspetiva, uma vez que “os jovens assumem direitos e responsabilidades da vida adulta, em idades diferentes de acordo com a sociedade em que vivem”. Em alternativa, este autor propõe a caracterização da juventude em função do tempo, duração e da organização social em que decorrem as transições (Priestley, 2012).

Afastando a colagem redutora da juventude a uma etapa da vida, podemos caracterizá-la como socialmente diversificada em função de atributos sociais como interesses, origens sociais e expectativas (Pais, 2003). Se o que encontramos são similaridades e diferenças sociais entre grupos de jovens (Pais, 2003, p. 22), está por perceber se o peso acrescido do atributo “classificado(a) na categoria deficiência

intelectual (DI)” nos conduz a uma ideia de unidade ou se, também neste segmento, podemos encontrar diversidade na definição dos modos de vida deste subgrupo.

Pollock (1997, p. 55) defende que a juventude surge como uma etapa de transição em que o papel e a identidade dos indivíduos, em determinada fase do seu curso de vida, se torna ambíguo, recorrendo à metáfora “fase limbo” para ilustrar “a posição indeterminada” que este grupo ocupa, quando já não são crianças e a adultícia ainda está no futuro. Arnett (2001, 2000), por seu turno, sugere o conceito de “adultícia emergente”¹⁶⁷ em referência ao período de desenvolvimento que medeia a adolescência e o início da adultícia, entre os dezoito e os vinte e cinco anos, quando os indivíduos já não são jovens, mas também ainda não atingiram plenamente o estatuto de adulto. De acordo com esta autora, trata-se de uma etapa marcada por mudanças e experiências no amor, no trabalho e na forma como os indivíduos concebem o mundo, o que os leva a responderem de forma ambivalente, quando questionados se se consideram adultos (Arnett, 2001).

Tradicionalmente, segundo Pais (1990, p. 141), é a partir do momento em que os jovens respondem a um conjunto determinado de responsabilidades: de tipo ocupacional (trabalho fixo e remunerado); conjugal ou familiar (encargos com filhos, por exemplo) ou habitacional (despesas de habitação e aprovisionamento) que vão adquirindo o estatuto de adultos.

Parece existir consenso na ideia de que as transições se estendem cada vez mais, rompendo, como afirma Furlong (2009), com o processo linear educação — mercado de trabalho — vida independente, assistindo-se à sobreposição de estatutos, em determinados momentos do curso de vida. Contudo, apesar das mudanças na sociedade contemporânea, Furlong (2009) chama a atenção para a necessidade de não se perder de vista a perspetiva de continuidade, sublinhada por alguns investigadores que sustentam que, em muitos aspetos, a rutura não foi completa uma vez que ainda se encontram alguns pontos em comum com as gerações anteriores, nomeadamente a persistente e poderosa desigualdade de género e de classe que faz com que muitos jovens continuem a experimentar transições estruturadas, em contramão com a tendência mais recente orientada para transições do tipo híbrido.

Outros autores, como Roberts (2009), recorrem à denominação de “jovens adultos” para designar os indivíduos que numa determinada fase do seu curso de vida ainda não são adultos completamente autónomos, porque dependentes em alguns domínios, ao mesmo tempo que assumem responsabilidades em muitos aspetos da sua vida.

Independentemente da designação, parece indiscutível a ideia de que esta é uma etapa que corresponde a um período de transição onde juventude e adultícia se mesclam num processo de transição que se caracteriza por tempos e modos dependentes das condições objetivas.

¹⁶⁷ Emerging adulthood, no original (Cf. Arnett, 2000).

4.1.2. Passagem para o mundo adulto

A literatura sobre a transição para a vida adulta, nas últimas décadas, é reveladora de uma grande transformação no olhar científico, decorrente das significativas transformações, estruturais e contextuais, em domínios que se interconectam como a educação, o mercado de trabalho e os padrões de dependência. Por exemplo, Pollock (1997) sugere que a sociologia da juventude tem tradicionalmente apresentado a transição para a vida adulta como uma fase de progressão ou evolução para um estatuto adulto, em que progressivamente os indivíduos se tornam cidadãos de pleno direito, conquistando estabilidade e independência.

Também a ampla obra conduzida por Arnett (1998, 2000, 2001), nos Estados Unidos da América (EUA), ilustra a transformação nos padrões de transição, à medida que contribui para a identificação de novos marcadores que estabelecem a entrada na adultícia.

Antes de mais, é importante identificar os marcadores que contribuem para os processos de transição, para além dos consensuais marcadores de cariz biológico relacionados com a idade e desenvolvimento físico, nomeadamente alcançar a estatura máxima de crescimento, ou maturação biológica e possibilidade de reprodução. A este propósito evoca-se Pais (2005, p. 12), que lembra que as “políticas da juventude tendem a *standardizar* as transições dos jovens para a vida adulta – definindo escolaridades mínimas, circuitos escolares, formação profissional, políticas de emprego (...)”. Apesar de relacionado com a idade e respetiva maturação biológica, o critério idade encontra-se social e culturalmente associado ao estabelecimento de determinadas restrições sociais e limitações nos direitos e deveres de cidadania, demonstrando que, mais do que biológico, este critério é, simultaneamente, cultural e variável de acordo com o contexto histórico, social e político¹⁶⁸.

Para além da idade e respetivas implicações sociais que lhe estão associadas, outro conjunto de atributos sociais ou eventos de transição resultam do reconhecimento social do estatuto de adulto, destacando-se o emprego a tempo inteiro, o casamento e a parentalidade. A este propósito Arnett (1998) chama a atenção para os exemplos de investigação reveladoras que nas culturas mais tradicionais, em diferentes tempos e espaços, o processo de transição culmina no casamento, assumido como o marcador socialmente reconhecido de entrada no mundo adulto.

Nos trabalhos desenvolvidos por esta autora (Arnett, 1998, 2001) os jovens estadunidenses¹⁶⁹ foram questionados sobre os critérios de transição para a vida adulta que valorizam. As respostas revelaram uma rejeição da visão mais clássica, nomeadamente do casamento, elegendo antes critérios que

¹⁶⁸ A título de exemplo refira-se que em Portugal a idade de dezoito anos estabelece o reconhecimento da mudança de estatuto e o reconhecimento social de maturidade: os indivíduos deixam de ter acesso aos cuidados pediátricos passando a aceder aos serviços de saúde destinados aos adultos e passa a ser-lhe conferidas algumas autorizações legais como: o consumo de álcool, o exercício do voto, a possibilidade de se candidatarem e de serem eleitos, a condução de automóveis, a possibilidade de assinarem contratos, de se casarem e de viajarem para qualquer parte do mundo sem autorização dos progenitores. Paradoxalmente, persiste um desencontro entre a idade de maioridade penal e civil uma vez que ao mesmo tempo que se reconhece, ao menor de dezoito anos, imaturidade para assumir certos compromissos, aceita-se a sua maturidade em matéria criminal, tornando possível que aos 16 anos os indivíduos possam ser julgados como adultos, muito embora a pena possa ser atenuada em virtude da sua idade.

¹⁶⁹ Neste trabalho a amostra reúne jovens com origens na classe média branca estadunidense por ser, de acordo com a autora, a que define a maioria das normas e detém o poder de influência intelectual, política, económica (Arnett, 2000, 1998).

resultam de um processo de desenvolvimento que culmina na separação e individuação (Arnett, 2001). Adotando uma visão distintivamente individualista, os jovens mostraram priorizar a conquista da independência, a capacidade de tomarem decisões e de tomarem conta de si, bem como a capacidade de se relacionarem em igualdade de circunstâncias com os seus progenitores, demonstrando o protagonismo dos três critérios individualistas que emergem repetidamente nos estudos sobre as concepções de transição para a vida adulta dos jovens estadunidenses: a autorresponsabilização, a independência na tomada de decisão e a independência financeira (Arnett, 2001).

Explicitando cada um deles, pode afirmar-se que a autorresponsabilização, que implica aceitar a responsabilidade por si mesmo, foi o critério mais privilegiado pelos jovens que lhe atribuem uma forte conotação com a autonomia e a autossuficiência. O segundo critério mais valorizado foi a tomada de decisão, independente das crenças e valores dos progenitores ou de outras influências. A autora acrescenta que este estudo permitiu clarificar que os jovens valorizam a importância da tomada de decisão “aplicada a muitos aspetos da vida” como ter “maturidade de carácter para tomar decisões sensatas e independente, sobre quaisquer problemas que surgem no curso da vida diária”, autonomizando-se progressivamente da orientação dos pais (Arnett, 1998, p. 307). Como estabelece Moore (cit. in Arnett, 1998) mais do que maturidade cognitiva, tornar-se adulto significa antecipar as consequências antes da tomada de decisão autónoma, sem depender de outros, sobretudo dos pais. Estes critérios de natureza psicológica e emocional e, por isso, intangíveis “desenvolvem-se gradualmente ao longo de um prolongado período temporal”, o que de alguma forma contribui para a indefinição e alguma ambiguidade na observação da transição, por oposição aos já referidos marcadores clássicos que permitiam observar e validar a entrada no mundo adulto associada a eventos incontestáveis, porque observáveis, como a idade cronológica, o casamento, a parentalidade ou a entrada no mercado de trabalho (Arnett, 1998, p. 296). Para a autora, a autorresponsabilização e a tomada de decisão inscrevem-se na designação “atributos de carácter” por representarem aspetos psicológicos individuais e de identidade moral.

O terceiro critério mais escolhido pelos jovens é mais tangível e mensurável e prende-se com a independência financeira. Esta, de natureza mais funcional e instrumental, é também responsável pela criação de condições de autonomia, o que não significa necessariamente a separação emocional do grupo familiar e um individualismo egoísta (Arnett, 1998, 2001). De resto, a autora prossegue chamando a atenção para o facto de os jovens valorizarem o equilíbrio entre os atributos de carácter e a preocupação com o bem-estar dos outros, levando Jensen (cit. in Arnett, 1998) a classificá-los como indivíduos sociais.

Constatando que a maioria das investigações sobre a transição para a vida adulta privilegiou a participação de jovens brancos, Arnett (2003) procurou compreender até que ponto as concepções de outros jovens adultos, com origens em culturas minoritárias, seriam diferentes. Neste estudo, a autora

estabeleceu a comparação entre a amostra constituída por jovens, com idades entre os dezoito e os vinte e nove anos, dos três grupos étnicos mais significativos nos EUA (afro-americanos, latinos e asiáticos) com a população constituída por jovens brancos, concluindo que parece existir um consenso na sociedade estadunidense sobre o reconhecimento de que a transição se faz sobretudo por via dos critérios individualistas já apresentados anteriormente, rejeitando os eventos clássicos de entrada na vida adulta. Conclui, também, que os jovens de origem afro-americana, latina e asiática revelam maior tendência que os jovens brancos para eleger critérios que evidenciam uma preocupação mais coletivista, numa lógica que valoriza mais a interdependência do que a independência, caracterizada por uma obrigação para com os outros, como o apoio financeiro à família, ser capaz de manter a família segura e ser capaz de cuidar das crianças (Arnett, 2003).

Se a visão subjetiva dos jovens adultos redefiniu a transição para vida adulta como um processo, o reconhecimento social do estatuto de adulto continua a estabelecer-se em torno de características etárias, dos marcadores clássicos de transição, mas também das teorias implícitas sobre a maturidade, suportadas nas teorias de desenvolvimento que estabelecem marcadores do comportamento socialmente expectável num adulto (Galambos, Barker e Tilton-Weaver, 2003). Destes destacam-se os marcadores que resultam da observação de comportamentos adequados à idade, por oposição ao “comportamento infantil”, mas, também, a responsabilidade e a independência (Galambos, Barker e Tilton-Weaver, 2003).

O que os estudos mais recentes revelam é que a transição para a vida adulta não é apenas biológica, tratando-se antes de um processo social e cultural, o que leva a que os critérios percebidos pelos jovens e reconhecidos socialmente como marcadores possam variar de cultura para cultura. Por seu turno Furlong, Cartmel, Biggart, Sweeting e West (2003) acrescentam à discussão a proposta de que a transição se faz por via da “racionalização individualizada”, num processo “dinâmico e reflexivo”, e que é um produto dos recursos disponíveis, dos contextos de natureza estrutural (como a pertença a uma determinada classe social, nível escolar, género) e, também, da intervenção racional do indivíduo.

Em contraste com a linearidade na transição, entendida como uma sucessão progressiva de etapas identificáveis e previsíveis em direção à entrada na vida adulta, a passagem para o estatuto de adulto assume-se, assim, como um processo que tende a prolongar-se no tempo (Furlong, 2009; Furlong et al., 2003; Guerreiro e Abrantes, 2007) sem um marco preciso “não se conhecendo momento de início ou de final” (Guerreiro e Abrantes, 2007, p. 165), tornando-se importante compreender os aspetos nele implicados e o modo como se desenrola.

Mais recentemente os aspetos como o risco, a incerteza e a individualização (Beck, 1992; Giddens, 1992) têm contribuído para diminuir a previsibilidade da evolução tradicionalmente estabelecida. Em consequência, de acordo com Pais (2005, p. 61), a transição vive de “processos francamente heterogéneos e marcados por apreciáveis descontinuidades e rupturas”. Esta diluição dos processos de

transição leva Guerreiro e Abrantes (2007, p. 165) a afirmarem que se “é jovem adulto para sempre” uma vez que se está “sempre em transição”.

Do mesmo modo, também Heinz (2009) sustenta que no contexto do curso de vida, a transição para a vida adulta se torna cada vez mais difusa, obrigando os jovens a coordenar e a dar sentido, em simultâneo, a múltiplas transições, sequências inesperadas de eventos e descontinuidades, no processo de construção das suas biografias. Com a valorização deste papel mais reflexivo dos sujeitos, a metáfora náutica “navegação” entrou na terminologia da transição (Bois-Reymond, 2009; Heinz, 2009) para ilustrar a intervenção individual intencional, nomeadamente a tomada de decisão que conduz à passagem para diferentes fases de vida. Bois-Reymond (2009, p. 31) defende que o que torna “a navegação difícil e o resultado incerto é a recente tensão entre as ações intencionais e os riscos” que têm contribuído para enfraquecer a ordem da evolução da transição, tradicionalmente estabelecida (Beck, 1992).

Um exemplo da transição como um processo, defendido por investigadores que se filiam na abordagem do curso de vida como o European Group for Integrated Social Research (EGRIS), pode ser observado na proposta de tipologia de classificação dos jovens adultos que não encaixam totalmente na categoria de jovem nem na de adulto. Na tipologia proposta por EGRIS, encontram-se jovens com “vidas divididas”, que em alguns aspectos já são autónomos, gozando de autonomia e liberdade, mas que, por razões económicas ainda vivem em casa dos pais; os jovens com “vidas alternadas”, os quais, apesar de assumirem o estatuto de adulto não abandonam os modelos culturais juvenis; e os jovens com “vidas pendentes”, envolvidos no processo de transição mas que, por razões relacionadas com a dificuldade de acesso ao emprego, não se consideram nem jovens nem adultos (EGRIS, cit. in Alves, 2008, p. 56-57).

Outro exemplo pode ser encontrado na pesquisa de Guerreiro e Abrantes (2007), em que se procurou compreender os processos de transição para a vida adulta na sociedade portuguesa e o modo como os jovens se perspectivam perante o trabalho e a família. Concluíram existir uma pluralidade e complexidade das experiências biográficas na identificação e caracterização de sete “tipos-ideais” de transição, demonstrativos da “diversidade e complexidade dos actuais percursos de entrada na vida adulta”. “Transições profissionais”, fortemente orientadas por um investimento significativo na profissão com adiamento dos projetos familiares; “transições lúdicas”, orientadas para a valorização da individualização e realização pessoal caracterizadas por trajetos escolares longos e baixa experiência profissional; “transições experimentais”, caracterizadas por incluir disposições experimentalistas que rompem com o modelo tradicional da centralidade familiar, apesar de poderem incluir disposições experimentais profissionais; “transições progressivas”, que obedecem a estratégias mais lineares e projetos programados e concretizados progressivamente, na esfera profissional a que se sucede a familiar; “transições antecipadas”, caracterizadas pela conjugalidade ou parentalidade que ocorrem

precocemente e que, sem enquadramento familiar, podem originar ou intensificar situações de pobreza; “transições precárias”, marcadas pelo desemprego e pela instabilidade no trabalho, que dificultam a autonomização e a realização de projetos pessoais e obrigam a uma readaptação às condições que lhe vão sendo impostas; “transições desestruturantes”, que se caracterizam pela precariedade, isolamento e ausência de oportunidades (Guerreiro e Abrantes, 2007, p. 150-163).

Nesta pesquisa, os autores sublinham que os padrões de transição são condicionados pela origem social, pelos percursos escolares, pelas oportunidades de acesso e manutenção do emprego, pelos modelos culturais, oportunidades, papéis de género e redes informais de apoio, tendo as políticas sociais um papel relevante enquanto favorecedoras de oportunidades, para além da “capacidade individual de definir estratégias e traçar projectos, no quadro dos recursos e oportunidades disponíveis” (Guerreiro e Abrantes, 2007, p. 8). Este aspeto invoca a discussão científica em torno da hierarquia de importância entre a estrutura e a agência individual¹⁷⁰ nos processos de transição, isto é, da capacidade do indivíduo para fazer escolhas que moldam a sua biografia.

Na perspetiva de Furlong (2009), a maioria dos modelos de transição contemplam reflexividade, sustentada na aceitação de que nem todos os indivíduos possuem as mesmas capacidades para fazer escolhas. Da observação da crescente complexidade de que se revestem os processos de transição, importa rever o efeito das limitações funcionais e das oportunidades ambientais na forma como os indivíduos planificam e gerem as suas biografias.

4.2. Deficiência intelectual: particularidades na transição para a vida adulta

De acordo com a análise do estado da arte, pode afirmar-se que a maioria dos grandes trabalhos sobre as culturas juvenis são omissos quanto à juventude com um atributo adicional como o da deficiência, com uma exceção: a obra editada por Furlong (2009) que inclui o artigo *Disability, exclusion and transition to adulthood* da autoria de Riddell. Nele, a autora sublinha a ausência de investigações etnográficas que desvendem as dinâmicas de transição para a vida adulta deste grupo específico como uma grande lacuna na literatura (Ridell, 2009).

Na tentativa de compreender a sub-representação desta população no panorama científico, ensaiam-se algumas hipóteses explicativas. A primeira funda-se na invisibilidade social dos jovens classificados na categoria DI, sobretudo daqueles cujos perfis de funcionalidade apresentam limitações menos acentuadas, invisibilidade que pode redundar na diluição deste subgrupo na amplitude da

¹⁷⁰ A expressão “agência individual”, na teoria social cognitiva decorre da expressão da intencionalidade individual para agir. Para Bandura, Azzi e Polydorob (2008) o comportamento é parte de um determinismo recíproco envolvendo, também, aspetos cognitivos e o ambiente externo.

categoria juventude. Outra hipótese poderá estar relacionada com a imagem desvalorizada que a sociedade tem destes jovens, de onde decorre que ao não lhes reconhecer autonomia e capacidade de intervenção social, dificilmente lhe reconhecerão qualquer protagonismo científico. Por último, pode tratar-se de uma opção deliberada, na medida em que uma sociedade inclusiva não distingue os jovens pela sua condição. Esta última parece menos provável na medida em que este argumento serviria igualmente para ignorar outros atributos inversamente tão estudados como por exemplo a classe social ou a etnia.

A propósito da dificuldade de reconhecimento social, May e Simpson (2003) referem que a adultícia não é considerada uma etapa nas vidas dos indivíduos com DI, sob o argumento de que estes não passam pelas experiências de mudança comuns aos outros jovens adultos, nomeadamente a conclusão de um curso, obtenção de um trabalho remunerado e investimento na carreira, saída de casa dos pais, serem pais ou mães, etc. Estes autores sublinham que, não obstante o reconhecimento de direitos e criação de oportunidades, ainda se assiste a uma assimetria entre o reconhecimento observado no discurso e as efetivas condições de vida e oportunidades de acesso a experiências.

Priestley (2012) sugere que apesar de o investimento das famílias se orientar para o favorecimento de condições de sucesso promotoras da transição para o estatuto de adulto, quando se trata de jovens com deficiência existem muitos obstáculos e desigualdades na forma como se promove a transição, em boa parte devido às baixas expectativas sociais.

A importância de estudar este segmento da população, nomeadamente os modos como acontecem ou são protelados os processos de transição para a vida adulta, mesmo de indivíduos que atingiram uma idade cronológica socialmente identificada como fase adulta, reside na importância de contribuir para aumentar o conhecimento sobre a posição ocupada por uma constelação de indivíduos classificados na categoria acrescida DI, procurando, adicionalmente, entender se além de terem em comum, com os outros, a mesma fase de vida e a partilha de problemas sociais específicos, também partilham modelos culturais e padrões semelhantes aos jovens e adultos sem DI e que vivam as mesmas oportunidades. Nesta perspetiva, importa compreender as trajetórias e transições deste grupo, tendo em conta as barreiras que encontram para atingir, em pleno, o estatuto de adulto.

De seguida procura descrever-se as evidências resultantes de uma revisão da literatura sobre o tema, incluindo as barreiras e os facilitadores, a análise da legislação e outros documentos normativos. Privilegiando-se uma perspetiva mais holística, optou-se por valorizar os domínios da transição relacionados com a autodeterminação, a educação, o emprego e independência financeira e a vida social, afetiva e sexual.

Pode afirmar-se que até meados do século XX era habitual ser dado por adquirido o facto de os indivíduos com deficiência dificilmente poderem aceder a uma vida independente, decorrente de um “fatalismo a condição gerada pela deficiência, perante o qual, caberia no limite à família do indivíduo,

responder às suas necessidades” (Pimenta e Salvado, 2011, p. 158). A forma como a família se substitui aos indivíduos advém da condição de deficiência, nomeadamente dos desafios físicos, sensoriais, das limitações cognitivas e comunicacionais e das barreiras ambientais responsáveis pela limitação das oportunidades de plena participação na vida adulta (Stewart, Stavness, King, Antle e Law, 2006).

É com o ideal da normalização e pressão do modelo social da deficiência que ganha importância a necessidade de assegurar oportunidades e condições de acesso à educação, trabalho e vida independente.

Da investigação levada a cabo por Stewart, Freeman, Law, Healy, Burke-Gaffney e Forhan et al. (2010), decorre a identificação e análise da literatura sobre a transição para a vida adulta da população jovem com todo o tipo de deficiência(s). Analisados cerca de quinhentos trabalhos produzidos na primeira década do século XX, estes autores juntam as suas conclusões às de Wehmeyer e Gardner (2003) concordando que, apesar de o principal foco de atenção dos investigadores destacar as barreiras à transição para a vida adulta, se assiste à emergência de uma nova tendência na literatura que revela que a transição para a adultícia passou a ser percecionada como um fenómeno complexo, orientando os investigadores para o estudo das interações das pessoas com os ambientes, bem como a dinâmica dos processos de transição, as oportunidades e outras complexidades. Esta nova abordagem mais holística (Stewart et al., 2010) reconhece e valoriza a importância dos ambientes em que as pessoas vivem, aprendem, trabalham e convivem na promoção de condições favoráveis à transição para a vida adulta (Wehmeyer e Gardner, 2003).

Parece existir um consenso, resultante de numerosas investigações longitudinais, que aponta para que os indivíduos que na escola foram classificados na categoria NEE obtenham qualificações escolares mais baixas, menores taxas de emprego, salários mais baixos e menor experiência de vida independente, comparativamente a outros jovens adultos sem dificuldades de aprendizagem.

Também Riddell (1998; 2009) tem explorado a natureza da transição para a vida adulta dos jovens com deficiência, questionando em que medida podem estes cumprir os critérios socialmente aceites para o estatuto de adulto. Para esta autora, a dinâmica de transição é influenciada simultaneamente pela natureza da sua deficiência, pelas expectativas sociais e pelas políticas que incidem sobre suas vidas com impacto profundo sobre a forma como a deficiência é entendida por si e pelos outros. Assim, o processo de transição permanece aprisionado, em parte por causa de suas próprias dificuldades mas, também, em virtude das expectativas e receios dos que os rodeiam e que dificultam o seu acesso aos “marcadores legais da adultícia”, como a independência financeira, emprego, vida independente, relacionamentos sociais adultos, incluindo a parentalidade (Riddell, 1998, p. 194). Estes jovens adultos são muitas vezes obrigados a permanecer em casa dos pais, com um estatuto de eternas crianças e muitos possuem um capital social restrito. Para esta autora, são os jovens que acederam a maiores

qualificações académicas, nomeadamente os que concluíram o ensino secundário, que veem aumentada a possibilidade de ter um processo de transição mais bem-sucedido (Riddell, 2009).

De acordo com Snell et al. (2009) e Murray, Goldstein e Edgar (1997), os constrangimentos verificados nos processos de transição parecem agravar-se quando se caracterizam as condições de vida dos indivíduos classificados na categoria DI ligeira, mais propensos a experimentar resultados ainda mais pobres.

Para além das reduzidas habilidades intelectuais e adaptativas, Murray (2003) estabelece uma cadeia de relação com um outro conjunto de variáveis que procuram facilitar a compreensão das dificuldades acrescidas que estes indivíduos experimentam na vida pós-escolar. Esta cadeia inclui a relação entre o baixo estatuto socioeconómico das famílias de origem, preditor de dificuldades económicas e responsável por um risco acrescido de classificação e referência à educação especial que, por sua vez, influencia a disponibilização de oportunidades educativas, e leva à obtenção de baixos níveis escolares e abandono, com efeitos na capacidade de realização pós-escolar (Murray, 2003).

Outros autores, como Elder (1974), Wehmeyer e Schwartz (1997) e Werner e Smith (1989), defendem que a vulnerabilidade a fatores de risco pode ser contrariada por um conjunto de fatores protetores. Para maior facilidade de exposição, apresenta-se um conjunto de fatores protetores que, de acordo com Nehring (2005) e Murray (2003), podem ter impacto na transição para a vida adulta, agrupados em quatro níveis: i) características individuais, ii) contextos familiares, iii) experiência escolar, iv) contextos ambientais e v) implementação de políticas flexíveis.

Nas características individuais, estes autores incluem as relacionadas com o grau de motivação, maturidade, autoestima e iniciativa, bem como o nível de funcionamento em termos de grau cognitivo, o nível de autossuficiência no desempenho das atividades de dia-a-dia, as experiências de vida, o nível de autonomia na gestão dos cuidados de saúde e autocuidados (Nehring, 2005). Por seu turno, Murray (2003) destaca a importância da atitude otimista, do autocontrole, da elevada autoestima e inteligência moderada a alta. Relativamente aos contextos familiares, Murray (2003) valoriza o apoio emocional e relacionamento próximo com pelo menos um progenitor e estilos educativos parentais eficazes, aspetos a que Nehring (2005) acrescenta a importância do suporte familiar à vida autónoma e independente. A experiência escolar pode influenciar positivamente a transição quando se verificam relações de qualidade entre alunos e professores, promoção da autoestima e autodeterminação e investimento nas competências académicas (Murray, 2003). A título de exemplo, refira-se as conclusões da investigação da responsabilidade de Kvalsund e Bele (2010) junto de meia centena de indivíduos com NEE, que mostra que as classes especiais podem ser consideradas um fator de risco, já que favorecem a marginalização e o isolamento, enquanto a integração em classes regulares surge como um fator promotor de resiliência, por favorecer a integração social na vida adulta. Os contextos ambientais são valorizados como facilitadores da transição para a vida adulta quando se verifica a disponibilidade de

recursos comunitários e a coordenação entre todos os serviços de apoio (Nehring, 2005), nomeadamente o apoio por parte de adultos e o envolvimento em organizações de apoio social (Murray, 2003). A implementação de políticas legislativas flexíveis proporciona várias possibilidades no domínio da transição (Soriano, 2002). Autores como Blacher (2001) e Betz (2007) são unânimes em considerar que uma intervenção nos domínios da educação e emprego, a que acrescentam a importância de produção de legislação civil que favoreça a eliminação de barreiras, é indispensável para o reconhecimento da condição de adulto. Por seu turno, Salvado (2008) sugere a importância de uma intervenção legislativa como contributo para minimizar ou colmatar as desigualdades, podendo esta constituir-se como medidas de compensação, substituição de rendimentos ou diferenciação.

Por oposição aos aspetos facilitadores, um conjunto de autores contribuiu para a identificação dos obstáculos à transição para a vida adulta dos indivíduos classificados na categoria DI. No que diz respeito aos fatores interpessoais, a experiência de uma baixa autonomia, a dificuldade nos autocuidados e a inexistência de emprego são apontados como barreira à entrada na vida adulta (Betz, 2007; Scal, cit. in Nehring, 2005).

A transição para o mundo adulto na sociedade ocidental parece pois ser complexa e Craft (1987) sintetiza o fenómeno como um conflito entre as diferentes expectativas atribuídas aos adultos e aos indivíduos classificados na categoria DI, o que faz com que ser adulto e ter uma deficiência intelectual seja quase uma contradição de termos. Também para Maia (2006, p. 104), a eternização do estatuto de criança tem como consequência a exclusão da vivência “dos rituais de passagem do mundo infantil para o mundo adulto”.

Contar com o reconhecimento social do seu estatuto de adulto implica depender das expectativas daqueles que os rodeiam em situação de poder, aspeto que reforça a importância dos fatores familiares (Riddell, 1998). Na verdade, aspetos como a ausência de suporte e/ou superproteção familiar, nomeadamente a limitação das escolhas pessoais (Soriano, 2002), a falta de recursos económicos para responder às despesas e os valores e crenças culturais contribuem para inviabilizar a independência dos filhos. A par destas limitações, Nehring (2005) acrescenta a inexistência de dispositivos de acompanhamento, encaminhamento e apoio, bem como a carência de residências autónomas que promovam competências para a vida independente, aspetos que condicionam a transição à condição de adultos.

Apesar dos progressos e criação de oportunidades educativas e de acesso ao trabalho remunerado, muitos dos indivíduos classificados na categoria DI permanecem excluídos de algumas dimensões da vida adulta, cristalizados na imagem sugerida por May e Simpson (2003, p. 27) de “existência metafórica”, como se o processo de transição fosse impossível de concluir, em virtude da imposição da identidade dominante DI. Na verdade, não obstante a notória aposta política na educação e na

formação profissional continua a assistir-se a falhas que inviabilizam o processo de transição para o estatuto de adulto (Priestley, 2012).

Em síntese, se a transição para o mundo adulto tem merecido larga atenção da investigação importa analisar de seguida o processo de transição para a idade adulta dos jovens classificados na categoria DI, apresentado por Fullana, Pallisera, Martín, Ferrer, e Puyaltó (2015, p. 54) “como um processo complexo” e “multidimensional” marcado por acontecimentos que configuram a entrada na vida adulta, com especial relevo para os aspetos que marcam as especificidades das experiências individuais, de uma forma holística. Como ponto de partida, destaca-se o recurso à abordagem do curso de vida, com particular ênfase para as transições sociais como: a autodeterminação e vida independente, o emprego e a independência financeira, a participação na vida comunitária e a integração na sociedade com a experiência de relacionamentos pessoais e sociais e a vida afetivo-sexual. Paralelamente, analisam-se as opções políticas e medidas legislativas procurando compreender a sua utilidade no favorecimento dos processos de transição para a vida adulta. Exclui-se desta análise a dimensão educação e formação por ter sido antecipada autonomamente, no terceiro capítulo deste trabalho, uma vez que, à semelhança da experiência de classificação na categoria DI, esta é uma dimensão transversal observável nos padrões biográficos de todos os indivíduos com início na infância.

4.2.1. Autodeterminação e independência

O conceito de vida independente nasce do movimento de um grupo cidadãos com deficiência que lutou pelo controle das suas vidas, na segunda metade do século XX. Tornar-se independente significa alcançar “um modo de subsistência, habitação própria, quando deixamos de viver sob a tutela parental e assumimos uma vida com riscos pessoais” e presume “desempenhar um papel de pessoa adulta, assumir responsabilidades, ter controle e poder de decisão sobre o nível de participação na vida económica e social” (Fernandes, Veiga e Silva, 2014, p. 191-192).

Apresentando uma visão distinta, Oliver (1990, p. 83) prefere o termo interdependência a independência, argumentando que, se por um lado, o conceito de dependência implica a incapacidade para levar a cabo tarefas, dependendo de outros para responder às exigências do quotidiano, por outro, nas sociedades contemporâneas, a independência não existe já que “vivemos num estado de mútua interdependência”, independentemente da diversidade funcional de cada um.

Implícita no conceito de vida independente, a dimensão autodeterminação constitui-se como um dos marcadores identificado mais recentemente nos estudos no campo da sociologia e transição para a vida adulta. Por outro lado, no campo teórico da deficiência, a autodeterminação, independência e interdependência são conceitos que emergem do modelo social que valoriza os sujeitos como protagonistas do seu curso de vida. A autodeterminação é entendida como a ação dos indivíduos para fazer escolhas e tomar decisões livremente, longe de interferências ou influências externas, com o propósito de alcançar determinado objetivo (Wehmeyer e Abery, 2013).

Wehmeyer e Garner (2003) caracterizam a autodeterminação como a função que induz a ação dos indivíduos a agir e a tomar decisões que provocam acontecimentos nas suas vidas, razão que consideram justificar não ser comumente identificada como atributo dos indivíduos com DI. Também Domingues (2014, p. 274) identifica a autodeterminação como a competência responsável pelo “exercício da autonomia pessoal e o exercício da escolha sobre condições e formas de vida, certamente a mais complexa e difícil capacidade humana, sobretudo entre as pessoas com deficiência mental”.

Efetivamente, a visão tradicional da classificação DI, nomeadamente a eternização do estatuto de criança, provoca tensões no processo de transição para a vida adulta destes indivíduos e impede o reconhecimento do seu estatuto de adulto, colidindo, nomeadamente, com os atributos que estabelecem os comportamentos socialmente expectáveis num adulto (Galambos, Barker e Tilton-Weaver, 2003). A este propósito, Hockey e James (1993) lembram que o conceito de cidadão adulto está, nas sociedades ocidentais, altamente associado à ideia de autonomia, autodeterminação e oportunidade para fazer escolhas, aspetos culturalmente pouco reconhecidos na deficiência, uma vez que os indivíduos classificados nesta categoria tendem a ser associados ao estatuto de criança. Este paradoxo é visto por Priestley (2012, p. 118) como sugestivo do “paralelo na construção da deficiência, infância e velhice”, categorias observadas como marginais ao reconhecimento do estatuto de adulto independente. Em resultado, o estatuto de adulto, nomeadamente a “idealização da adultícia autónoma” (Priestley, 2012, p. 106) parece ser antagónico e incompatível com o perfil atribuído à DI.

Wehmeyer e Garner (2003) defendem a existência de duas pré-condições, de natureza interna e externa, para que os indivíduos sejam autodeterminados. A primeira relaciona-se com as características individuais, nomeadamente com a capacidade para tomar decisões, estabelecer objetivos, resolver problemas e exercer o controle sobre a sua vida. Estes fatores estão mais próximos dos aspetos designados por Arnett (2001) como “atributos de caráter”, nomeadamente a autorresponsabilização e a tomada de decisão que permitem aos sujeitos exercer o papel de navegadores, recorrendo à metáfora náutica de Bois-Reymond (2009) e Heinz (2009), para classificar a intencionalidade dos sujeitos na tomada de decisões que lhes permitem a passagem para diferentes fases de vida.

Por seu turno, Wehmeyer e Garner (2003, p. 263) utilizam a designação “agente causal” para os sujeitos que agem mostrando ter controle sobre as suas vidas. Ainda de acordo com Wehmeyer (2006), a autodeterminação refere-se a ações volitivas, isto é, que resultam da vontade e poder, que permitem ao indivíduo fazer as suas escolhas de modo a manter ou melhorar a sua qualidade de vida.

A segunda condição, de natureza externa, está relacionada com o ambiente em que os indivíduos desempenham os diferentes papéis e com a oportunidade que lhes é dada para fazerem escolhas, tomarem decisões e exercerem o controle sobre as suas vidas (Wehmeyer e Garner, 2003). Ora, no que diz respeito aos indivíduos classificados na categoria DI, a literatura mostra que as oportunidades para promover as competências relacionadas com o empoderamento são condicionadas pela identidade

social atribuída, nomeadamente pelo preconceito e estereótipo, que estabelece a limitação nas funções intelectuais como restritiva ao controle sobre as suas vidas (Wehmeyer, 1998), sendo os indivíduos obrigados a viver as suas vidas como os outros querem que ela seja vivida.

Também Wehmeyer, Abery, Mithaug e Stancliffe (2003) consideram existir indícios de que o estatuto de autodeterminação é particularmente influenciado por fatores ambientais, mais até do que pelas características pessoais, incluindo a medição de inteligência. Um número crescente de investigações tem procurando compreender e avaliar o papel do ambiente e das limitações nas funções da inteligência nas condutas individuais de autodeterminação (Wehmeyer, Abery, Mithaug e Stancliffe, 2003; Wehmeyer e Garner, 2003; Wehmeyer e Bolding, 2001; Wehmeyer, 1998). De acordo com estes trabalhos, foi possível concluir que existe uma diferença significativa nas condutas de autodeterminação em indivíduos expostos a ambientes menos restritivos (Wehmeyer e Bolding, 2001).

Wehmeyer e Metzler (1995) defendem que a autodeterminação é uma construção que não pode ser avaliada de forma direta, devendo recorrer-se à observação das atitudes e comportamentos do indivíduo. Foi com o objetivo de encontrar um instrumento que permitisse mensurá-la que Wehmeyer (1995) desenhou a Escala de autodeterminação¹⁷¹.

Aplicando esta escala,¹⁷² Wehmeyer e Garner (2003) procuraram medir o desempenho individual de 301 indivíduos com deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem em quatro domínios essenciais: autonomia, autorregulação, empoderamento psicológico e autorrealização.

A secção autonomia avalia a independência pessoal e o exercício da ação fundado nas convicções, valores, interesses e habilidades dos indivíduos. A secção da autorregulação contempla a avaliação da capacidade de autocontrole, resolução de problemas e estabelecimento de objetivos. A secção designada por empoderamento psicológico procura aferir as dimensões da percepção de controle, nomeadamente a capacidade individual para influenciar o seu ambiente e as expectativas de sucesso. Por último, a secção relacionada com a autorrealização avalia a autoconfiança e autoestima e as suas forças e limitações para atuarem de forma a obterem benefícios (Wehmeyer e Garner, 2003).

As conclusões desta investigação permitem identificar que o grupo de sujeitos com um grau mais severo de compromisso intelectual apresentam menor autodeterminação, em comparação com os sujeitos classificados com grau ligeiro ou com dificuldades de aprendizagem sem deficiência intelectual, verificando-se, no entanto, uma “baixa correlação entre a autodeterminação e o QI” (Wehmeyer e Garner, 2003, p. 263). A novidade deste trabalho é a validação de uma hipótese anterior, que revela a relação entre os ambientes menos restritivos e os valores mais elevados de autodeterminação, evidenciando que são efetivamente os ambientes que desempenham um papel significativo na limitação

¹⁷¹ A Arc's Self Determination Scale é um teste desenhado para medir a autodeterminação de adolescentes com deficiência, nomeadamente de estudantes com deficiência intelectual ligeira e dificuldades de aprendizagem (Cf. Wehmeyer, 1995). De acordo com Wehmeyer e Bolding (2001) a versão para adultos não difere significativamente da versão para adolescentes.

¹⁷² Existe uma versão adaptada para a população portuguesa. Cf. Lança, Lebre, Freitas, Marques e Feijã (2006).

ou promoção do exercício da autodeterminação e não os valores obtidos nos testes de inteligência (Wehmeyer e Garner, 2003), argumentos particularmente relevantes na defesa da inclusão.

Se, como defende Silva (1999, p. 60), “as escolhas individuais têm a marca das possibilidades existentes num determinado contexto e da informação que os indivíduos controlam sobre essas possibilidades”, negar ou condicionar o exercício da autodeterminação resultará na impossibilidade de acesso às oportunidades de aprendizagem de competências básicas e de experiências de exercício de controle das suas vidas (Wehmeyer e Garner, 2003).

Mas o exercício da autodeterminação e vida independente não pode ser dissociado do enquadramento normativo, aspeto enfatizado pela *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência* (CDPD) que, de forma inovadora, introduz o seu reconhecimento jurídico, comprometendo-se os Estados Partes a assegurar as condições para o pleno gozo de TODOS os direitos fundamentais, através do reconhecimento igual perante a lei (art. 12º CDPD). Em Portugal, persistem profundas assimetrias entre o discurso que apela à inclusão e o enquadramento legal efetivo, o que mereceu por parte da Comissão de peritos dos direitos humanos da ONU a observação de que

ainda está por realizar uma completa revisão transversal da sua legislação a fim de a harmonizar com a Convenção e que prevalecem no Estado Parte leis, regulamentos, usos e práticas que constituem discriminação contra as pessoas com deficiência (ONU, 2016, p. 2).

A contradição entre o reconhecimento da personalidade jurídica, subscrito pelos Estados Partes que aderiram à CDPD e a persistência de mecanismos legais de interdição, inabilitação e imputabilidade são considerados obsoletos por alguns juristas. É esta a posição de Pinheiro (2015, p. 26-27) que chama a atenção para a diferenciação negativa das pessoas com deficiência mental observável no direito Penal e Civil e que atribui o estatuto de menor aos indivíduos maiores de idade a quem é reconhecida a incapacidade permanente de inabilitação ou interdição (artigos 138º e 152º do Código Civil). Em resultado, a estes indivíduos é subtraída a capacidade de exercício de direitos¹⁷³, gozando de um regime que adjectiva de “especialíssimo” (Pinheiro, 2015, p. 27).

Paradoxalmente, o Código Civil confere a inabilitação¹⁷⁴ e interdição¹⁷⁵ como um meio de protecção da pessoa com deficiência, ao mesmo tempo que lhe retira o reconhecimento de direitos, restringindo o acesso ao casamento, à perfilhação, ao exercício das responsabilidades parentais, ao voto ou à possibilidade de ser eleito, só para nomear alguns exemplos.

¹⁷³ Também de acordo com este autor, “o artigo 20º do Código Penal dispõe: 1. É inimputável quem, por força de uma anomalia psíquica, for incapaz, no momento da prática do facto, de avaliar a ilicitude deste ou de se determinar de acordo com essa avaliação. 2. Pode ser declarado inimputável quem, por força de uma anomalia psíquica grave, não acidental e cujos efeitos não domina, sem que por isso possa ser censurado, não tiver, no momento da prática do facto, a capacidade para avaliar a ilicitude deste ou para se determinar de acordo com essa avaliação sensivelmente diminuída” (Cf. Pinheiro, 2015).

¹⁷⁴ De acordo com o artigo 152º do Código Civil “a inabilitação aplica-se a indivíduos que, devido a anomalia psíquica, surdez-mudez, cegueira, habitual prodigalidade, uso de bebidas alcoólicas ou de estupefacientes, se mostrem incapazes de reger convenientemente o seu património” (Cf. Pinheiro, 2015, p. 31)

¹⁷⁵ De acordo com o artigo 138º do Código Civil “a interdição tem em vista todos aqueles que por anomalia psíquica, surdez-mudez ou cegueira se mostrem incapazes de governar suas pessoas e bens” (Cf. Pinheiro, 2015, p. 31)

Para além do efeito estigmatizante e discriminatório, Pinheiro (2015, p. 32) refere que “a inabilitação resulta na designação de um curador, incumbido de assistir o incapaz na prática de actos de disposição de bens entre vivos (cf. artigo 153º, no 1, do Código Civil)” e “a interdição na nomeação de um tutor, a quem caberá agir enquanto representante do interdito, tudo numa lógica inspirada no modelo pensado para a incapacidade por menoridade (cf. artigo 139º)” . Em qualquer dos casos, a nomeação destas figuras que substituem os indivíduos em todas as suas decisões é feita à revelia dos indivíduos considerados incapazes.

Regressando à filiação teórica da juventude, Alves (2008) apresenta Roberts como um dos primeiros sociólogos a analisar as experiências de vida juvenis à luz do conceito de individualização. De acordo com Roberts, como consequência do aumento e diversificação das oportunidades, cada vez mais os jovens, “criam um sentimento de individualidade e aceitação da responsabilidade individual na construção das suas biografias” (Roberts, cit. in Alves, 2008, p. 34). A individualização pode assumir uma configuração ativa, quando os indivíduos definem objectivos, numa fase precoce do seu ciclo de vida e dão todos os passos necessários para a sua realização, ou uma configuração passiva que se afasta de um pensamento estratégico e de uma intencionalidade nas opções onde as escolhas vão sendo feitas à medida que as oportunidades surgem, e por isso as suas biografias são construídas em torno das circunstâncias de vida (Roberts, cit. in Alves, 2008, p. 35). Este conceito de individualização, independentemente da configuração ativa ou passiva, implica sempre autonomia de escolha ou livre arbítrio, aspeto que convém verificar se pode ser aplicado aos jovens classificados na categoria DI, já que muitas vezes a sua liberdade para fazer escolhas está condicionada pelos adultos (pais, técnicos, etc.) que os rodeiam (Rapley, 2004; Barnes e Mercer, 2003).

Nesta perspetiva, vale a pena refletir sobre a aplicação do conceito de individualização a este subgrupo pois levanta-se a hipótese de as suas biografias se construírem através da submissão à decisão de outros que os substituem nesta tarefa. Sendo a autodeterminação e controle sobre as suas vidas condicionados pelas condições objetivas na forma como os que os rodeiam lhes atribuem ou limitam as oportunidades, verifica-se a “inflação do poder” de que nos fala Foucault (2006).

Efetivamente, à medida que os indivíduos classificados na categoria DI crescem, sobretudo quando entram na adolescência, a presença dos pais parece torna-se obstrutiva muito em virtude desta classificação ser associada à necessidade de supervisão e apoio permanente que atrasa ou inviabiliza a transição para o estatuto de adulto. A promoção da dependência e obediência, em vez de independência, autonomia e responsabilização, torna a vida destes indivíduos significativamente mais pobre (Craft, 1987). Esta autora ilustra a alimentação da dependência com o exemplo da linguagem privilegiada pelos profissionais nas suas intervenções, lembrando que muitas vezes o nome próprio ou “menino/menina”, são as designações mais utilizadas,

sendo raro ouvir um adulto com deficiência mental ser apresentado por Sr. ou Sr.^a, mas antes pelo nome próprio numa clara demonstração das atitudes e expectativas sociais que contribuem para a perpetuação do estatuto de criança¹⁷⁶ (Craft, 1987, p. 18).

Num trabalho de investigação levado a cabo junto de sujeitos que frequentaram ofertas formativas no âmbito da reabilitação profissional para um público com DI, Fernandes, Veiga e Silva (2014) concluíram que são poucos os jovens adultos que apresentam um elevado nível de autonomia, sendo as áreas relacionadas com a utilização de dinheiro e o acesso a serviços públicos e comerciais aquelas cujos sujeitos afirmam ter maior necessidade de acompanhamento e supervisão. Outra evidência que decorre deste trabalho é o facto de existir um elevado número de ex-formandos titular ou cotitular de conta bancária, cerca de 99%, mas metade não poder gerir as contas autonomamente, necessitando de autorização parental para as poderem movimentar.

Este trabalho também mostra que, para além da falta de autonomia na gestão das contas bancárias, a manifestação da dependência é observável no desconhecimento facial do dinheiro, no medo de ser enganado por terceiros, no gasto irracional do dinheiro em bens supérfluos e na obrigação de participar nas despesas familiares correntes, uma vez que a maior fatia do salário é retida, representando muitas vezes o único rendimento permanente do agregado, pelos familiares com quem coabitam “de forma unilateral ou consentida” (Fernandes, Veiga e Silva, 2014, p. 197).

Estes autores constataam, ainda, que a negação de oportunidade para aprenderem a gerir o dinheiro e se responsabilizarem pelo mesmo representa uma evidência da recusa dos pais em reconhecerem o estatuto de adulto (Fernandes, Veiga e Silva, 2014). Neste aspeto, verifica-se um efeito de género, uma vez que às mulheres, ex-formandas, é mais reconhecida, pelos seus familiares, a competência para gerirem o dinheiro (70,5%) do que aos homens (36,8%), justificando os autores esta discrepância com o maior envolvimento feminino em relações do tipo conjugal e em tarefas que envolvem a gestão e economia doméstica (Fernandes, Veiga e Silva, 2014, p. 198). Esta é também a explicação para a assimetria observável na percentagem de participação nas tarefas domésticas em que as mulheres assumem uma participação esmagadora.

Mesmo entrando no mundo do trabalho, a maioria destes indivíduos permanece em casa dos familiares, em boa parte devido aos baixos rendimentos auferidos como salário. Esta dependência estende-se à liberdade pessoal, nomeadamente à necessidade de autorização parental para saírem com amigos, estabelecerem compromissos amorosos ou decidirem como querem gastar o seu dinheiro (Fernandes, Veiga e Silva, 2014, p. 197).

As barreiras que preenchem a vida destes indivíduos talvez ajudem a compreender a observação do estudo “Elementos de Caracterização das Pessoas com Deficiências e Incapacidade em Portugal”, conduzido pelo CRPG/ISCTE (2007, p. 69) que revela que os indivíduos com alterações na funções

¹⁷⁶ Em Portugal pelas características linguísticas acresce o tratamento pela 2ª pessoa do singular independentemente da idade do indivíduo referido, o que mostra o lugar que estes indivíduos ocupam na sociedade.

mentais¹⁷⁷ ocupam a posição maioritária “de filho (41,9%) no agregado doméstico, o que significa que a maioria destes indivíduos não chega a deixar a casa dos pais, ou o agregado de origem”.

A participação ativa na vida comunitária implica a participação ou, dito de outra forma, a “passagem de sujeitos passivos para sujeitos socialmente activos com direitos e deveres legalmente instituídos” em todos os aspetos da vida (Veiga, Fernandes e Saragoça, 2014, p. 212). Na prática, isto implica o envolvimento na vida cívica e democrática através do exercício de direito e deveres como a participação em organizações sindicais para defesa dos direitos de trabalhadores e a tomada de decisão em situações de participação em plenários, greves, exercício do direito ao voto, por se tratarem de atos simbólicos que expressam a “emancipação social e afirmação da maioridade, quer para os próprios quer para as pessoas com quem se relacionam ou para as comunidades em que estão inseridos” (Veiga, Fernandes e Saragoça, 2014, p. 224).

Não existindo muitas investigações que desnudem a forma como os indivíduos classificados na categoria DI exercem a cidadania real, recorre-se mais uma vez ao trabalho de Veiga, Fernandes e Saragoça (2014) para ilustrar a baixa expressão da adesão ao voto em resultado de um elevado desinteresse pelas questões políticas. Estes autores chamam a atenção para o facto de esta não ser uma particularidade da população estudada, mas antes um espelho dos valores do absentismo a nível nacional, numa demonstração da falta de investimento familiar e formativo para a participação social e cívica.

Constituindo-se a autonomia e a autodeterminação como um dos princípios básicos defendidos pelos movimentos de indivíduos com deficiência, as evidências que decorrem das investigações mostram a importância de se criarem oportunidades ao seu exercício. Como afirmam Shaskespeare e Watson (1998, p. 17), isto significa que os indivíduos devem ser os verdadeiros especialistas das suas vidas e que a “legião de profissionais, burocratas, terapeutas e outras figuras de autoridade podem torna-se o maior obstáculo nos processos de desenvolvimento e libertação” sugerindo que, para que se verifiquem condições de desenvolvimento da autonomia, seja indispensável que se dê voz aos indivíduos, que se respeite os seus desejos e que se apoie as suas escolhas.

Autores como Fernandes, Veiga e Silva (2014, p. 209) recomendam que seja dada particular importância à intervenção e formação que promova a autodeterminação como veículo facilitador da transição para a vida adulta nos “contextos onde se desenrola a vida quotidiana” e que extravasam a formação profissional. Subentendendo-se a importância desta intervenção ir acontecendo ao longo da vida, como resultado das necessidades identificadas nos processos de monitorização a conduzir junto dos indivíduos classificados na categoria DI. Muito recentemente num trabalho publicado por Wehmeyer (2015), dá-se conta da importância da promoção da autodeterminação na aquisição de melhores resultados académicos e na preparação para a transição para a vida pós-escolar.

¹⁷⁷ Operacionalizada neste estudo como “a agregação das alterações nas funções intelectuais e noutras funções mentais, incluindo ainda várias funções mentais” (CRPG/ISCTE, 2007, p. 63).

4.2.2. O contributo da educação e formação para a transição

As baixas competências básicas de um conjunto de cidadãos europeus têm sido motivo de preocupação da União Europeia (UE), nomeadamente pelo seu efeito na transição para a vida adulta. Num trabalho conduzido pelo Centro Nacional de Investigação e Desenvolvimento (Bynner e Parsons, 2001), constatou-se a existência de uma correlação positiva entre as competências básicas dos pais e o sucesso escolar dos filhos, revelando que as baixas competências básicas, nomeadamente nos domínios da literacia e numeracia, se transmitem de uma geração para a seguinte e que a aptidão académica dos pais influencia a dos filhos. Num outro trabalho, Parsons e Bynner (2002) também descrevem uma correlação positiva entre as baixas competências básicas e uma maior vulnerabilidade a situações de desemprego, gravidez precoce, depressão e exclusão social.

Não obstante estas evidências se apresentarem como um problema que preocupa as instituições europeias, segundo Simpson e Cieslik (2007) não existe uma definição comum aos vários parceiros sobre o conteúdo destas competências básicas, verificando-se que alguns países valorizam a literacia, a numeracia e as tecnologias de informação e comunicação, enquanto outros privilegiam um conjunto mais abrangente de competências como línguas estrangeiras, desenvolvimento de competências sociais, empreendedorismo, e cultura geral¹⁷⁸. Onde parece existir acordo é na necessidade de exploração do seu impacto na transição para a vida adulta dos indivíduos detentores de baixas competências básicas, nomeadamente na linguagem e numeracia, de acordo com a European Association for the Education of Adults (EAEA, 2003).

No trabalho de investigação da responsabilidade de Simpson e Cieslik (2007), junto de cinquenta e cinco indivíduos que frequentaram cursos de aprendizagem de competências básicas, estes autores concluíram, à semelhança dos resultados a que chegaram Bynner e Parsons (2001), que estas aprendizagens desempenham um papel importante nos processos de transição para a vida adulta. Porém, o trabalho de Simpson e Cieslik (2007) acrescenta alguma novidade ao conhecimento, nomeadamente a valorização da ação individual, através do reconhecimento e identificação de dificuldades específicas e da mobilização de um conjunto de estratégias individuais e recursos disponíveis na rede social mais próxima que podem constituir estratégias de redução, ou mesmo de anulação do impacto, no desempenho de tarefas pessoais e profissionais e, consequentemente, dos efeitos negativos na transição para a vida adulta.

Deste conjunto de constatações decorrem os argumentos em defesa da necessidade de promover oportunidades de educação ao longo da vida, uma vez que a transição é um processo que acompanha o curso de vida dos indivíduos com deficiência que apresentam qualificações escolares mais baixas do que

¹⁷⁸ A título de exemplo refira-se que a Agência de Competências Básicas britânica as define como a capacidade de ler, escrever e comunicar em inglês e no domínio da matemática a um nível necessário ao desempenho no trabalho e na sociedade.

a média nacional¹⁷⁹. Por outro lado, as conclusões das investigações revelam que a disponibilização de oportunidades de educação ao longo da vida se constitui num facilitador, se focado nas necessidades percebidas pelos indivíduos, em vez das opções formativas que se limitam a responder exclusivamente às necessidades dos empregadores (Simpson e Cieslik, 2007).

Nos documentos reguladores ou de enquadramento dos sistemas educativos, bem como na literatura de âmbito nacional e internacional, assiste-se, desde a década de noventa, à valorização do papel ativo da escola no desenvolvimento de competências que contribuam para a integração social e profissional após a conclusão ou saída da escola. É neste contexto que o conceito de transição dos alunos com NEE surge numa multiplicidade de denominações, como transição para a vida adulta, transição para a vida pós-escolar, transição para o emprego ou transição para o trabalho (Soriano, 2002; 2006). Qualquer que seja a denominação adotada, a transição aparece fundada em três alicerces: i) a transição é um processo, na medida em que subentende um trabalho prévio a decorrer num tempo necessário; ii) implica passagem de níveis escolares ou estádios de vida; iii) mudanças nos domínios pessoal e profissional (Soriano, 2002)

Nos documentos da responsabilidade do International Labour Office (ILO, 1998, p. 5-6) a transição é descrita como fundamental para a integração na sociedade, consistindo num “processo de orientação social que implica mudança de estatuto e de papel (de aluno a formando, de formando a trabalhador e de dependência para independência”. Por seu turno, na perspetiva da *Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas*, a formação ao longo da vida, nomeadamente a transição entre ciclos de ensino é “apenas a primeira de muitas transições entre o trabalho e a aprendizagem que os jovens vão experienciar ao longo das suas vidas”, onde a transição para o emprego surge apenas como parte de um longo processo que cobre todas as fases da vida (Soriano, 2002, p. 10).

De forma a contornar os constrangimentos, inverter a situação de desigualdade e sob o princípio da inclusão, a UNESCO (1994) estabelece, no artigo E da *Declaração de Salamanca*, a importância da Escola na preparação para a vida adulta, chamando à atenção para a necessidade de apoio dos jovens com NEE no processo de transição eficaz da escola para a vida ativa, recomendando que:

As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondam às expectativas e às exigências sociais e de comunicação na vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais fora da escola (UNESCO, 1994, p. 34).

Esta Declaração estabelece também o dever de a Escola preparar os alunos com NEE, em anos terminais, para a entrada no ensino superior, quando possível, e orientação vocacional que os prepare

¹⁷⁹ A caracterização dos níveis de ensino da população com deficiência e/ou NEE foi explorada no capítulo III, relembra-se aqui que 21% dos indivíduos com deficiência e incapacidade, e idades compreendidas entre os vinte e cinco e os setenta anos, afirma não saber ler, escrever ou ter frequentado a escola e cerca de 57% não foi além do 1º ciclo de escolaridade (CRPG/ISCTE, 2007).

para a vida pós-escolar, através de programas específicos de transição que conduzam à sua inclusão na comunidade “como membros independentes e ativos” (UNESCO, 1994, p. 34).

Entendendo a transição como um processo, esta declaração recomenda também que seja dada particular atenção à programação e desenvolvimento da educação de adultos e educação permanente, nomeadamente com a criação de cursos especiais que satisfaçam a heterogeneidade de grupos de adultos com deficiência, contrariando a prática comum, que persistiu até finais da década de oitenta, da valorização exclusiva das competências académicas até saírem da escola, onde permaneciam inativos, entregues à família ou inseridos em instituições de natureza mais segregada (Costa, 2004).

É no espírito promovido pela UNESCO que o *Instituto de Inovação Educacional* (IIE) desenvolve em Portugal, em 1994, um projeto de investigação no âmbito da transição para a vida adulta, ou vida pós-escolar, projeto este que dará origem à publicação de livros e manuais de apoio às escolas (Costa, 2004), representando um contributo significativo para colocar na agenda a questão da transição dos alunos para a vida depois da escola, apostando-se na orientação para a implementação de currículos que adotassem uma perspetiva funcional. Sublinhe-se que da análise ao Decreto-lei nº 319/91, de 23 de agosto, se constata a inexistência de qualquer referência à transição pós-escolar, para alunos com NEE.

É no ano de 2002 que a discussão sobre a transição da escola para o trabalho ganha novo impulso, com a publicação do relatório da Agência Europeia para Desenvolvimento da Educação das Necessidades Educativas Especiais (AEDENEE) onde se expressam os constrangimentos e os facilitadores da transição da escola para o emprego, encontrados em dezasseis países europeus.

Será necessário esperar por 2008 para que a legislação expresse, como objetivo da inclusão educativa e social, “a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e jovens com necessidades educativas especiais” (Decreto-lei nº 3/2008, ponto 2 do art.º 1º). Recorrendo à designação “transição para a vida pós-escolar”, este decreto-lei estabelece que os alunos com impossibilidade de acompanharem o currículo comum devem beneficiar de um Currículo específico individual (CEI) que contemple “conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno” priorizando o “desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida” e a organização e gestão do processo de transição para a vida pós-escolar, complementando o Programa Educativo Individual (PEI)¹⁸⁰ com a elaboração de um Plano Individual de Transição (PIT)¹⁸¹ que deve promover “sempre que possível, o exercício de uma atividade profissional” e “a capacitação e a

¹⁸⁰ O Programa educativo Individual (PEI) é um documento de orientação académica que define as medidas educativas adequadas ao perfil funcional de cada aluno.

¹⁸¹ O Plano individual de transição (PIT) é um complemento do PEI, destinado a alunos com CEI. É um documento centrado nos conteúdos relacionados com a vida adulta e o emprego e deve começar a ser aplicado três anos antes de atingirem o limite etário da escolaridade obrigatória (15 anos).

aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária”. (Decreto-lei nº 3/2008, art.º 14º).

No relatório da *Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais* (AEDENEE), a transição é apresentada como um “longo e complexo processo que cobre todas as fases da vida de uma pessoa e que necessita de ser orientada da forma mais apropriada” (Soriano, 2002, p. 8), sendo necessária, de acordo com o autor, a implementação de Planos individuais que valorizem a participação do aluno e das famílias, respeitando as suas escolhas pessoais e encorajando as experiências em contexto real de trabalho, sempre que possível.

Para o sucesso deste trabalho, Soriano (2002) chama a atenção para a indispensável articulação entre as escolas e as instituições da comunidade que se podem constituir como mercado de trabalho, aspeto que se considera um desafio a diferentes níveis. Em primeiro lugar, obriga a que o legislador, a Escola e os docentes pensem e assimilem novos papéis como o estudo de mercado, a prospeção de locais de estágio e o acompanhamento. Isto implica a contratação de profissionais ou, em alternativa, o reconhecimento do papel mais amplo do professor e a aceitação de que a prática letiva também pode ser levada a cabo em contexto real, fora do espaço escola, por exemplo no acompanhamento dos alunos nos locais de estágio e respetiva intervenção para alteração de comportamentos e práticas. Em segundo lugar, é fundamental que também seja reconhecida e assegurada a dotação financeira necessária para o pagamento de transporte e refeições aos alunos que realizam estágios vocacionais em locais mais distantes da escola. A inexistência destas condições condiciona a oferta de estágios às empresas e instituições próximas da residência dos alunos, podendo pôr em causa o princípio do respeito pelas escolhas e aspirações individuais.

Uma vez que os jovens classificados na categoria DI “constituem um dos grupos com mais dificuldade e com mais necessidade de apoios para realizar o seu processo de transição para a vida adulta” (Fullana, Pallisera, Martín, Ferrer, e Puyaltó, 2015, p. 66), na prática esta transição parece valorizar sobretudo as dimensões da transição para o emprego, ou para o trabalho, desvalorizando-se o processo de formação ao longo da vida, que acompanhe as necessidades individuais com que se confrontam nos itinerários do curso de vida individual.

Alicerçada na necessidade de responder a estas necessidades individuais, em todas as dimensões da vida, tendo em conta os constrangimentos resultantes da diversidade funcional, a formação ao longo da vida deve responder aos desafios inerentes ao desempenho do papel socialmente expectável de um adulto, tendo em conta que “a chave está na possibilidade das pessoas com deficiência estabelecerem a agenda, determinando as prioridades e sendo efetivamente ouvidos nos processos de tomada de decisão sobre as suas vidas” (Shakespeare e Watson, 1998, p. 18). Para além de destacarem a importância da participação e do empoderamento, Fullana, Pallisera, Martín, Ferrer, e Puyaltó (2015)

acrescentam um contributo importante para o sucesso na experiência deste processo complexo, ao insistirem na necessidade de coordenação da intervenção prestada pelos diferentes serviços.

Enquanto este aspeto não se altera, debruçemo-nos sobre as medidas de apoio ao emprego que procuram diminuir o impacto das barreiras acrescidas pela situação de deficiência e nos seus efeitos na vida dos trabalhadores.

4.2.3. O contributo do emprego para a transição

O trabalho desempenha um papel central na vida adulta, com implicações no autoconceito e bem-estar, razão que leva autores como Super (1990) a defender que a integração no mundo do trabalho contribui para a perceção de que se é um membro construtivo da sociedade.

Também Priestley (2012, p. 133) considera que o acesso ao trabalho, a tempo inteiro, é comumente observado como um meio, de natureza mais instrumental, de obtenção de independência financeira, representando, “um importante marcador do estatuto de adulto nas sociedades modernas e, particularmente, na construção histórica dos adultos masculinos”.

Se, para alguns autores, a atividade profissional representa uma dimensão fundamental na vida dos indivíduos, na medida que contribui para configurar a sua identidade adulta (Pallisera e Rius, 2007; Turmusani, 2001), para Priestley (2012, p. 133), o emprego representa ainda um “importante significado na construção da deficiência como categoria social, uma vez que a ‘capacidade para o trabalho’ é o critério primordial utilizado pelos Estados para definir quem é deficiente”¹⁸².

É nos países mais industrializados que o trabalho pago se apresenta como um critério de categorização das pessoas em termos de classe, conferindo-lhe estatuto social e poder, o que significa que as pessoas nas margens do mercado de trabalho se encontram em situações de privação económica e social (Barnes e Mercer, 2003).

De acordo com o modelo social da deficiência, a promoção da empregabilidade implica a necessidade de estabelecer políticas focadas na reestruturação da sociedade, nomeadamente na economia, através da criação de oportunidades de emprego e de acesso ao trabalho (Turmusani, 2001). Isto implica uma alteração no ângulo da intervenção, onde o fator de sucesso passa por associar o perfil de um determinado candidato a um posto de trabalho e aos factores ambientais disponíveis, como as atitudes do empregador e colegas de trabalho, a acessibilidade e o apoio na adaptação ao trabalho, entre outros.

Esta perspetiva rompe com o tradicional enfoque e obriga a uma transformação da ordem social com vista à inclusão e emancipação das pessoas classificadas na categoria deficiência. Efetivamente, quando se adota o modelo social, é o trabalho que tem de ser adaptado às condições da pessoa com deficiência e não a pessoa com deficiência ao trabalho (Costa e Loura, 1997).

¹⁸² Em Portugal o atestado médico de incapacidade multiuso é um documento que comprova que a incapacidade (física ou outra) e o seu grau.

Como afirma Fernandes (2007, p. 104), “a empregabilidade não decorre das competências unicamente dependentes do trabalhador, mas também do nível de aceitação da comunidade laboral e relacional em que se pretende exercer o seu direito ao trabalho”.

Ora, o reconhecimento de que os jovens e adultos classificados na categoria DI têm capacidade para realizar trabalho competitivo na comunidade é, ainda, uma ideia muito recente (Bolton, 1982). Na verdade, não só passaram a ser reconhecidos como aptos e com valor para o trabalho, como o trabalho passou a ser considerado como o “principal mediador das mudanças nas suas vidas” (Schneider e Ferritor, 1982, p. 3).

Se, durante muitos anos, estes indivíduos estavam arredados do trabalho no mercado competitivo, a realidade mais recente mostra que é com o movimento de inclusão que hoje têm acesso ao “emprego em locais não protegidos” (Gennep, 2009, p. 51). O emprego apoiado¹⁸³, que arrancou nos anos setenta nos países anglo-saxónicos, alargou-se com êxito em alguns outros países europeus (Pallisera e Rius, 2007). As primeiras iniciativas instalaram-se em Portugal no início da década de noventa, com o programa de reabilitação profissional e criação de vários Centros de Reabilitação Profissional (CRP) que beneficiaram de apoios do Fundos Social Europeu.

Cinamon e Gifsh (2004) afirmam que a compreensão das perceções sobre o trabalho pelos indivíduos com deficiência intelectual, bem como a relação entre deficiência e o desenvolvimento de carreiras profissionais, constitui um campo negligenciado pela investigação, em contraste com os trabalhos sobre a população com dificuldade de aprendizagem ou deficiência motora.

A carreira tem sido tradicionalmente associada a itinerários profissionais que se orientam para a progressão e o modelo associado à estabilidade de um emprego para a vida (Tolfo, 2002) tem vindo a sofrer transformações. No palco das sociedades contemporâneas marcado por transições cada vez mais rápidas, Schein (1990) chama a atenção para a necessidade de se valorizar a carreira interna, nomeadamente as experiências que valorizam o seu desenvolvimento e os esforços para a realizar, em detrimento da carreira externa que não passa de uma sequência de ocupações profissionais. Para este autor, é possível possuir uma carreira externa aparentemente desconexa e, mesmo assim, ter motivações e objetivos de carreira concisos.

A análise dos poucos trabalhos de investigação existentes sobre o modo como se desenvolvem os percursos profissionais dos indivíduos com DI, segundo Cinamon e Gifsh (2004), revela uma complexa teia de relações que envolvem fatores individuais, sociais e ambientais, como interesses, crenças, género, percurso educacional, estatuto socioeconómico e cultura. É este o argumento sugerido por Szymanski e Hanley-Maxwell (cit. in Cinamon e Gifsh, 2004, p. 214) para suportar a conclusão da diversidade de respostas encontradas nos itinerários profissionais dos indivíduos com deficiência

¹⁸³ O emprego apoiado é um dos modelos mediado por um técnico que apoia a integração, o treino e a manutenção do posto de trabalho, podendo mobilizar outros serviços de apoio para “ajudar a pessoa com deficiência intelectual a cumprir as exigências do trabalho que lhe está destinado” (Gennep, 2009b, p. 51).

intelectual, sugerindo que para um conjunto de sujeitos “a deficiência pode ter pouca influência no desenvolvimento da sua carreira, enquanto para outros, inversamente, a deficiência afeta profundamente as suas experiências, autoestima e aspirações profissionais”.

Numa outra investigação conduzida por Ferrari, Nota e Soresi (2008), junto de um grupo de indivíduos classificados na categoria DI ligeira e moderada, procurou compreender-se qual o valor que estes atribuíam ao trabalho, concluindo que o salário é reconhecido como a principal vantagem que permite responder às necessidades quotidianas. Salienta-se a evidência de que estes indivíduos valorizam sobretudo os aspetos positivos do trabalho, nomeadamente a oportunidade de estar próximo dos outros e do tempo que passam longe das suas famílias (Ferrari, Nota e Soresi, 2008). Corroborou-se a investigação de Cinamon e Gifsh (2004) que revelou que todos os participantes elegeram a compensação económica resultante do trabalho como a principal motivação para o desempenho de uma atividade profissional, seguido da compensação social do convívio como forma de contrariar a solidão.

A representação do valor atribuído à obtenção de um emprego pode ser observada nos testemunhos de alguns técnicos com responsabilidades em instituição de reabilitação profissional. Por exemplo, De La Blétière (1997, p. 45) defende que é através do trabalho que estes sujeitos ganham novas experiências, nomeadamente “a sua realização pessoal” e a oportunidade de se comparar e se colocar “no mesmo plano daqueles que sempre o viram entrar na carrinha da instituição”. Também Cação (2007, p. 187-188) reforça esta ideia ao afirmar que se tivermos em conta o universo limitado de relações sociais, fora do círculo familiar, será compreensível a valorização da importância do emprego, “já não só ao nível da subsistência económica e estatuto de cidadania, mas também enquanto oportunidade de afirmação e crescimento pessoal”.

A corroborar estas posições encontram-se os trabalhos conduzidos por Verdugo e Vicent (2004), que revelam que a integração no mercado de trabalho, com os apoios necessários, se traduz em benefícios para a qualidade de vida e, acrescentam Pallisera, Fullana, Vilà e Soler (2004), em melhorias significativas a nível emocional e autonomia pessoal na vida da maioria destes trabalhadores, decorrente do efeito da estabilidade laboral que favorece o acesso à vida independente, ao casamento e à parentalidade.

Registe-se, no entanto, que Pallisera e Rius (2007) identificaram que estas mudanças decorrem mais no plano das expectativas e aspirações, na medida em que não foram observadas mudanças significativas nas condições de vida. Ao contrário, o que estas autoras constatarem foi que a grande maioria dos participantes no seu estudo continuava a viver com a sua família, em parte porque a situação económica, nomeadamente os baixos salários, dificultam a sua emancipação. Em consonância com estas conclusões, também o trabalho produzido por Veiga, Fernandes e Saragoça (2014, p. 237) reconhece que a integração no mundo do trabalho e a recompensa financeira que daí advém não

parece ser suficiente para “produzir alterações sensíveis na forma como estruturam os seus quotidianos de vida”.

Para além de representar um importante meio de subsistência, o trabalho confere um estatuto social que pode contribuir para aumentar a sensação de prestígio e poder, sendo um contributo valioso para o bem-estar. Ferrari, Nota e Soresi (2008) chamam a atenção para a caracterização intrínseca e instrumental do valor que o trabalho pode assumir. O valor intrínseco está relacionado com o significado que os indivíduos atribuem à forma como desempenham o seu trabalho, enquanto que o valor instrumental se relaciona com a importância do trabalho para a construção da identidade pessoal, satisfação das necessidades, atribuição de sentido à vida adulta e na representação de um possível meio para os indivíduos aplicarem o conhecimento adquirido e expressarem os seus talentos (Ferrari, Nota e Soresi, 2008).

A relação entre trabalho e inclusão social parece ser dominante no panorama dos estudos sobre deficiência. Efetivamente, para muitos autores o emprego é uma das principais vias para a inclusão social, na medida em que é um meio para se conquistar a independência económica e promover o contacto e a visibilidade das pessoas com deficiência. Como afirmam Guerreiro e Abrantes (2007, p. 163) mais do que meio de acesso à independência financeira, “o emprego representa uma instituição fundamental na integração social dos indivíduos, a sua privação constitui um mecanismo de desintegração, com efeitos em todas as esferas da vida”. É também esta a convicção de Palliser e Rius (2007) que reforçam que, para além da independência e autonomia económica, a atividade profissional é muitas vezes identificada como um meio de inclusão social.

A convicção generalizada da importância da atividade profissional parece consensual, tanto na perspetiva dos indivíduos como na perspetiva dos Estados. Por um lado, para além da recompensa financeira traduzida num salário, autores como Veiga, Fernandes e Saragoça (2014, p. 212) lembram que a participação no mercado de trabalho “permite representar papéis sociais úteis, ter uma identidade e poder apresentar-se como um agente que contribui com o seu esforço para as necessidades dos coletivos onde se insere”. Por seu turno, Fernandes (2007, p. 111) defende que não obstante a integração profissional pressupor “todo um conjunto de relações e redes intra e extralaborais, vitais à qualidade de vida profissional de qualquer trabalhador” não está demonstrado que estes aspetos, intimamente relacionados com a dimensão social, se traduzam numa efetiva inclusão social.

Em contracorrente, Abberley (2002) considera que a relação entre o trabalho e a inclusão social contribui para acentuar a exclusão social de alguns indivíduos que nunca acedem ao trabalho. Em alternativa, propõe uma abordagem mais próxima dos estudos feministas que apresentam uma visão mais inclusiva da sociedade por não considerarem o trabalho como uma característica que define a inclusão social plena. Para Topliss (cit. in Abberley, 2002) a ênfase social atribuída ao trabalho e à esfera

competitiva relacionada com a dimensão profissional deixará sempre em desvantagem as pessoas com deficiência pela sua dificuldade em cumprir os padrões competitivos de desempenho no mercado de trabalho. Registe-se que esta dificuldade contrasta com as experiências das pessoas com deficiência nas sociedades pré-industriais onde a maioria participava ou contribuía de alguma forma no processo produtivo (Oliver, 1990).

Progressivamente, o risco de exclusão do mundo competitivo do trabalho parece tender a aumentar. Cada vez mais as transformações impulsionadas pela economia global e pelos avanços tecnológicos introduzem alterações profundas no trabalho e nas lógicas de produção (Giddens, 2004). Em resultado, surgem novos processos de produção, ganhando peso a ideia da produção flexível, assente na utilização de técnicas de produção inovadoras e numa força de trabalho polivalente capaz de desempenhar um conjunto alargado de tarefas, dotada de uma elevada capacidade para resolver problemas. Também Riddell (2009) salienta que um dos efeitos da reestruturação económica global, que torna muitas das indústrias de transformação insustentáveis, tem conduzido ao colapso das ofertas de emprego pouco especializado, predominantemente manual e tradicionalmente entregue a aprendizes, levando muitos dos jovens a confrontarem-se com o desemprego, subemprego, emprego a tempo parcial e programas de estágio.

Como afirma Pais (1998, p. 211), quando se fala de jovens com baixas qualificações académicas a questão do desemprego conhece uma “uma solução *sui generis*” com os jovens de origem social mais humilde e com menos instrução a tentar “aproveitar a primeira oportunidade de trabalho e ganhar algum dinheiro”. Para estes, as mudanças estruturais no mercado de trabalho, que anteriormente absorvia a mão de obra jovem e oferecia lugares de aprendizes, parece ter-se imposto. Aos operários passa a ser exigida uma visão de conjunto, competências de julgar, decidir, discernir, intervir, resolver problemas e propor soluções para os problemas do quotidiano ou, nas palavras de Hirata (1994, p. 130), a “ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro”.

Estas novas exigências podem representar barreiras significativas para os trabalhadores com DI, uma vez que normalmente apresentam um perfil funcional caracterizado por problemas de aprendizagem ao nível da estruturação de conceitos, da associação da linguagem à ação e da transferência da informação (Cação, 2007). A título de exemplo, refira-se que no Inquérito nacional aos técnicos/formadores do sistema de reabilitação socioprofissional (CIES, cit. in Sousa, 2004) os dirigentes das instituições destacaram as dificuldades de adaptação como um dos entraves mais significativos à integração profissional em mercado normal de trabalho da população com deficiência mental.

Na sociedade contemporânea, onde as tecnologias da informação e comunicação conquistam cada vez maior protagonismo, existem dados empíricos que permitem afirmar que as pessoas com deficiência, que têm historicamente menor acesso à tecnologia, possuem menor número de computadores e utilizam menos a internet, comparado com a população total (Kaye, cit. in Barnes e

Mercer, 2003). Sendo uma evidência a concentração de trabalhadores classificados na categoria DI em empregos onde desempenham atividades pouco ou nada qualificadas, o conteúdo funcional das funções desempenhadas resulta da resposta das empresas às suas necessidades, e não passam “muitas das vezes de um conjunto de tarefas necessárias à empresa, mas agrupadas *ad hoc* para poderem constituir um objecto de trabalho completo para aquele trabalhador” (Duarte, 2008, p. 29).

Podemos, também, inferir que estas dificuldades emergentes que decorrem dos novos conceitos de produção contribuem, paradoxalmente, para o aumento da exclusão do mundo do trabalho remunerado, o que se traduzirá no crescimento dos níveis de pobreza, já assinaláveis neste subgrupo e na exclusão do mundo do trabalho com todas as consequências sociais inerentes.

Paisagem de exclusão

Apesar da importância que a sociedade atribui à “necessidade dos seus membros desenvolverem uma atividade profissional, o emprego tem sido reconhecido como uma das mais importantes áreas de vida que se mantém inacessível às pessoas com deficiência” (Beyer, in Genelioux, 2005, p. 62). O elevado desemprego que os afeta apresenta-se como um problema central para o curso de vida, na medida em que os priva de rendimento e impede o acesso à independência financeira característica do mundo adulto (Turmusani, 2001).

O panorama estatístico no campo da deficiência é manifestamente insuficiente, disperso e de carácter esporádico (Pinto e Teixeira, 2012; GEP/MSSS, 2012, Portugal, 2011), verificando-se a adoção de definições distintas, aspeto que dificulta a análise e comparação de dados sobre o emprego e o desemprego. Apesar deste constrangimento, quando se observam os números do emprego e desemprego disponíveis, o cenário assume contornos preocupantes que levam Martins (2007, p. 197) a afirmar que a despeito das convenções e produção legislativa, a “realidade das pessoas com deficiência em Portugal persiste marcada por condições de marginalização social e exclusão económica” que importa conhecer.

De acordo com o *Relatório da ONU* (2011), os indivíduos com deficiência, em idade de trabalhar, apresentam baixas taxas de empregabilidade e taxas muito mais altas de desemprego do que pessoas sem deficiência. A taxa varia de acordo com a tipologia da deficiência, sendo menor para indivíduos com deficiências intelectuais que têm, de acordo com um estudo de Verdonschot, De Witte, Reichrath, Buntinx e Curfs (2009), três a quatro vezes menos probabilidade de conseguir emprego do que as pessoas sem deficiência. Estes dados são de resto semelhantes aos verificados internacionalmente, nos países desenvolvidos e em desenvolvimento.

A nível nacional, o Censos de 2001¹⁸⁴ revelou que 89,9% da população com deficiência, com idade superior a 15 anos, não vivia dos rendimentos do trabalho (INE, 2002), dependendo antes de pensões e

¹⁸⁴ Sublinha-se a chamada de atenção já realizada nos capítulos anteriores que destacam as críticas às fragilidades metodológicas dos Censos no que diz respeito à deficiência. Como refere o INE na apresentação dos resultados, as respostas baseiam-se na autoavaliação e no auto

reformas (74,1%) ou de subsistência a cargo da família (15,8%) (INE, 2002). Numa análise exploratória ao Censos de 2001, Gonçalves (2003) destaca que as taxas de desemprego da população com deficiência mental eram as mais elevadas, situando-se em 15,2%, constituindo-se o “apoio social” como principal meio de vida para 6,6% desta população. Ainda de acordo com este trabalho, a autora refere que a condição perante a atividade económica revelou alguma discrepância comparativamente à população total, designadamente pelo elevado número de efetivos economicamente inativos.

O estudo conduzido pelo CRPG/ISCTE (2007, 28-29), confirma a baixa taxa de atividade das pessoas com deficiências e incapacidades (25,6%) o que, na ótica dos autores, configura “uma situação de marcada exclusão das pessoas com deficiência e incapacidade na esfera do trabalho”. Este estudo revela ainda uma assimetria de género no acesso ao trabalho, verificando-se uma taxa de atividade ligeiramente superior no sexo masculino. Tendo a referida investigação adotado a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), importa reter os dados relativos à limitação da atividade relativos à aprendizagem e aplicação de conhecimentos¹⁸⁵ e alterações nas funções mentais¹⁸⁶, por ser a mais próxima das características associadas à classificação deficiência Intelectual. As conclusões mostram que a taxa de atividade dos indivíduos com alterações nas funções mentais situa-se nos 16,7%, com maior expressão nos grupos profissionais “trabalhadores não qualificados” (37,5%), “operários, artífices e trabalhadores similares” (25%) e “pessoal dos serviços e vendedores” (25%) (CRPG/ISCTE, 2007, p. 71).

O último Censos (2011) reduziu significativamente a informação específica sobre as condições de vida das pessoas classificadas com deficiência, cingindo-se à autoavaliação das dificuldades percecionadas¹⁸⁷, o que dificultou o acesso à informação sobre a sua situação perante dos indivíduos classificados nesta categoria. A informação disponível oferece apenas uma pista que confirma uma maior fragilidade da taxa de atividade deste segmento da população, quando comparada com a população que refere não ter qualquer dificuldade. Efetivamente, a taxa de atividade da população portuguesa, com quinze ou mais anos, que afirma ter pelo menos uma dificuldade situa-se nos 22,07%, longe da percentagem 47,56% verificada para a população no mesmo intervalo etário que não refere qualquer dificuldade (INE, 2012). Também a taxa de desemprego para as pessoas com quinze ou mais

perceção que cada pessoa tem “em relação às suas características pessoais ou dos membros da família que prestaram informações” (INE, 2002).

¹⁸⁵ Operacionalizada neste estudo como “a existência de muita dificuldade ou impossibilidade em resolver operações matemáticas simples (e.g. somar, subtrair), adquirir conhecimentos através da leitura, expressar ideias através da escrita, escolher uma opção entre várias, implementá-la e avaliar os seus efeitos”. Os autores salvaguardam que neste domínio existe uma maior proporção de indivíduos mais idosos, o (CRPG/ISCTE, 2007, p. 38).

¹⁸⁶ Operacionalizada neste estudo como “a agregação das alterações nas funções intelectuais e noutras funções mentais, incluindo ainda várias funções mentais” (CRPG/ISCTE, 2007, p. 63).

¹⁸⁷ Na realização dos Censos 2011, o INE adotou a proposta do Washington Group on Disability Statistics, da ONU, com o objetivo de utilizar uma proposta que permitisse a comparação internacional das dificuldades. Assim sendo a dificuldade na realização de atividades do quotidiano devido a problemas de saúde ou decorrentes da idade passou pelo registo da perceção individual, tendo sido identificadas seis domínios de funcionalidade: a) Dificuldade em ver mesmo usando óculos ou lentes de contacto; b) Dificuldade em ouvir mesmo usando aparelho auditivo; c) Dificuldade em andar ou subir degraus; d) Dificuldades de memória ou de concentração; e) Dificuldade em tomar banho ou vestir-se sozinho; f) Dificuldade em compreender os outros ou fazer-se entender (INE, 2012). Apesar de as dimensões d) e f) poderem aproximar-se à categorização da DI, a autoavaliação da dificuldade e o desconhecimento da origem e idade em que estas dificuldades se começaram a manifestar não permitem uma extrapolação e comparação de dados.

anos e que referem ter pelo menos uma dificuldade se situa nos 19,19% , afastada da taxa de 13,18% de desemprego da população que não refere qualquer dificuldade.

Outra fonte consultada, o documento *Avaliação do impacto dos planos de austeridade dos governos europeus nos direitos das pessoas com deficiência* (Pinto e Teixeira, 2012, p. 24), revela que, em Portugal, entre 2009 e 2011, a despesa com as medidas de apoio ao emprego foram reduzidas em cerca de 62%, e os beneficiários destes programas diminuíra 26 pontos percentuais, com repercussões na taxa de empregabilidade desta população.

Parece ser consensual que os indivíduos com deficiência apresentam uma elevada taxa de inatividade, quando comparados com o resto da população e que esta situação compromete o seu rendimento (Portugal, 2011). Para além do reconhecimento das barreiras com que esta população tem de se debater, acrescenta-se o contexto de crise económica, onde a vulnerabilidade destes jovens pouco qualificados ganha ainda mais relevo, na paisagem de generalizado aumento do desemprego em todos os grupos etários¹⁸⁸, mas de forma ainda mais significativa para a população com idade inferior a 25 anos. No caso concreto da população com deficiência, a dependência económica contribui para a sua maior exposição a fenómenos de privação, exclusão e violência (Fontes, 2016).

De seguida, apresentam-se as estratégias e medidas das instituições supranacionais e do Estado português para promover a integração no mercado de trabalho da população com deficiência, nomeadamente através da criação de mecanismos de compensação e promoção do emprego.

Medidas de incentivo no acesso ao emprego

Como se observou anteriormente, as vantagens do emprego são incomensuráveis, o que faz com que se transforme no objetivo mais importante dos programas de reabilitação (Pumpian, Fisher, Certo, e Smally, cit. in Cinamon e Gifsh, 2004), nomeadamente no que diz respeito à promoção de oportunidades de emprego para a população com deficiência.

Encontrando-se estes indivíduos em desvantagem quando concorrem à obtenção e manutenção de um emprego, foram sendo criadas respostas de ‘correção’ com o objectivo de atenuar ou eliminar as barreiras, procurando criar oportunidades de acesso (Astúcia, 2002), numa lógica que reivindica que se as pessoas com deficiência tiverem acesso aos apoios adequados que lhes permitam satisfazer as suas necessidades, então atenua-se a sua condição de deficiência, passando a gozar de condições idênticas aos outros no acesso, manutenção e progressão no emprego (Ramón e Gelabert, 2008).

É desta forma que um conjunto de instrumentos procura incentivar, como se viu anteriormente, o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas com deficiência, nomeadamente o apoio na avaliação/orientação profissional e formação profissional¹⁸⁹. Ao nível da integração das pessoas com deficiência no mercado competitivo de trabalho, foi sendo desenvolvido um sistema específico de apoio

¹⁸⁸ Este aumento verifica-se desde 1989, ano em que em Portugal arrancaram os programas de reabilitação Profissional.

Cf. <http://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela/5697879> (disponível em dezembro de 2016).

¹⁸⁹ No capítulo III procurou enquadrar-se a reabilitação profissional nas medidas relacionadas com a formação e qualificação.

e de reabilitação profissional, dirigido especificamente aos diversos agentes operantes: às pessoas com deficiência, aos empregadores e aos contextos de emprego com vista ao favorecimento das condições para a integração e manutenção das pessoas com deficiência e incapacidade no mercado de trabalho.

Para que se entenda o enquadramento das políticas de reabilitação profissional é antes de mais imperativo contextualizar as orientações e enquadramento legislativo, nacional e de influência europeia que norteiam os princípios da inclusão no mundo do trabalho.

É a *Constituição da República Portuguesa*, aprovada em 1976, que dá o primeiro passo através da consagração genérica de que todos os cidadãos gozam dos mesmos direitos e deveres, assumindo que cabe ao Estado a realização “de uma política de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência” assumindo a obrigação de desenvolver ações efetivas para assegurar estes direitos (Art. 71º CRP, 1976).

É nesta sequência que em 1989 é publicada a *Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência* (Lei n.º 9/89, de 2 de maio), onde se define, no artigo 22º, que a “política de emprego deve incluir medidas, estímulos e incentivos técnicos e financeiros que favoreçam a integração profissional das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e a criação de modalidades alternativas de actividades profissional”. Esta lei foi revogada pela Lei de Bases da Reabilitação n.º 38/2004, de 18 de agosto, que estabelece, no artigo 26º, o direito ao emprego, trabalho e formação, comprometendo-se o Estado a “adoptar medidas específicas necessárias para assegurar o direito de acesso ao emprego, ao trabalho, à orientação, formação, habilitação e reabilitação profissionais e a adequação das condições de trabalho da pessoa com deficiência”.

Também instituições supranacionais, como a Organização das Nações Unidas e a União Europeia, têm promovido um número variado de estratégias para aumentar a participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Desde logo, o artigo 27º da CDPD determina que:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência a trabalhar, em condições de igualdade com as demais; isto inclui o direito à oportunidade de ganhar a vida através de um trabalho livremente escolhido ou aceite num mercado e ambiente de trabalho aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência (ONU, 2006).

Indiscutivelmente, a adesão à União Europeia, para além da integração económica e política, conduziu a uma aproximação entre as políticas dos diferentes países. Numa análise sumária aos documentos legislativos, às diretrizes europeias e nacionais e aos muitos artigos produzidos em torno desta temática, deparamo-nos com uma terminologia tão variada como integração profissional, inserção profissional, colocação em mercado normal de trabalho, colocação em mercado aberto, transição para a vida ativa, etc. Esta constatação já tinha sido assinalada por Alves (2008, p. 76) no seu trabalho *Juventudes e Inserção Profissional*, ao fazer notar a diversidade de termos para designar o “fenómeno social da passagem do sistema de educação/formação para o sistema de emprego”

procurando situar os significados no contexto histórico e geográfico, uma vez que as designações estão ‘temporalmente datadas’ (Alves, 2008, p. 76). No que a esta investigação diz respeito, afigura-se fundamental aprofundar os significados sociais da adoção dos diferentes termos especificamente na área da deficiência, bem como a sua influência nas diretrizes de promoção do emprego para a população com deficiência mental.

Na agenda política europeia, as questões relacionadas com o emprego merecem destaque particular, tornando-se visíveis nas diretrizes comunitárias com impacto na política nacional, como demonstram as estratégias para o emprego que constam dos “*Planos Nacionais de Emprego*” (1998-2002, 2005-2008, 2008-2010). É neste contexto que, em 1998, o governo definiu a criação de um conjunto de instrumentos destinados a promover o emprego das pessoas com deficiência, estabelecendo como meta o “aumento em 25% da taxa de empregabilidade nos 5 anos de execução do Plano” (Astúcia, 2002, p. 31).

De forma a dar cumprimento à *Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência*, em 2006 foi criado o *Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade* (PAIPDI). Este Plano foi consagrado na Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de Setembro, e elaborado para o intervalo temporal 2006-2009, com a intenção de promover políticas de apoio à promoção da inclusão social dos indivíduos com deficiência ou incapacidade. Destas, destaca-se a Linha de acção 2.2.2. “intervenção nos programas que incidem na integração no mercado de trabalho e garantia dos direitos e das condições de trabalho dos trabalhadores com deficiência ou doença crónica e dos trabalhadores com capacidade de trabalho reduzida”, através do estímulo à contratação.

Também o *Plano de Acção para a Deficiência 2006-2015* valoriza o Emprego, nomeadamente a promoção do

emprego das pessoas com deficiência/incapacidade no mercado aberto do trabalho combinando medidas anti-discriminação e acções positivas como garante da igualdade de oportunidades em prol das pessoas com deficiência (...), tentar resolver os problemas que se prendem com a discriminação e promover a participação das pessoas com deficiência/incapacidade na avaliação profissional, orientação, formação e nos serviços relacionados com o emprego (Plano de Acção 2006-2015).

Preocupação semelhante é exibida no documento *Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020*, onde se expressa a importância do emprego enquanto garante da independência económica, realização pessoal e instrumento contra a pobreza. Neste documento incentiva-se o recurso ao Fundo Social Europeu para apoiar a entrada das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, através de políticas ativas, a melhoria das acessibilidades e a capacitação dos indivíduos com deficiência para que possam garantir a sua subsistência através do exercício de uma atividade profissional.

Das estratégias de promoção do emprego em mercado aberto, destaca-se o Decreto-lei n.º 247/89, de 5 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 8/98 de 15 de Janeiro, que definem

a atribuição dos apoios técnicos e financeiros pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), entidade responsável pela execução das orientações estratégicas e das políticas de emprego e formação profissional definidas e aprovadas pelo governo, nomeadamente através da disponibilização de programas de emprego para a população em geral¹⁹⁰. De acordo com Soriano (2006), o aumento do emprego para a população classificada com deficiência necessita de uma estratégia ofensiva, nomeadamente de políticas de promoção de investimento na capacidade física produtiva, nos conhecimentos e nas competências.

Na verdade, até 2009, tem-se assistido a um esforço no sentido de disponibilizar um número variado de estratégias para aumentar a participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, apesar de existirem muito poucos dados estatísticos sobre o seu impacto. Dos poucos estudos existentes, destaca-se o estudo do IEFP de 2005 (cit. in Fernandes, 2007, p. 106), onde se afirma que a integração de pessoas com deficiência é “uma realidade crescente, que representou um crescimento de 54% no período entre 1998 e 2005”. De assinalar que no trabalho conduzido por Veiga (2014, p. 115) sobre emprego e vida profissional de indivíduos com características semelhantes ao deste estudo, a esmagadora maioria dos contratos em “mercado normal de trabalho” (94,9%) teve como suporte “os apoios financeiros públicos à contratação de pessoas com deficiência”.

O trabalho de Veiga (2014, p. 114) sugere ainda que são as instituições formadoras que têm um papel determinante na angariação de postos de trabalho, equilibrando a “incompetência (e impotência)”, das pessoas com DI, na procura ativa de emprego, verificando-se que a centralidade destas organizações ultrapassa o papel de agenciadores de emprego, uma vez que o seu papel na pós-contratação¹⁹¹ parece ser igualmente determinante na manutenção do emprego.

Para além destes incentivos ao emprego, o XIV Governo Constitucional (1999-2002) entendeu que o Estado, na sua qualidade de grande empregador, tomasse a seu cargo a responsabilidade de aumentar o acesso ao emprego através do estabelecimento de uma quota mínima de 5% para a admissão na função pública¹⁹² dos cidadãos com deficiência, com um grau de incapacidade igual ou superior a 60%, (Serôdio, 2002) e de uma quota de emprego até 2% do total de trabalhadores nas empresas¹⁹³.

Com a publicação do Decreto-lei n.º 290/2009, de 12 de outubro, que estabelece o *Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidades*, introduziram-se alterações nas medidas de apoio ao emprego, sendo eliminados: i) o subsídio de compensação, que era

¹⁹⁰ Através do Decreto-lei n.º 213/2007, de 29 de maio, foi aprovada a natureza, missão, jurisdição e orgânica do Instituto do Emprego e da Formação Profissional, I. P.

¹⁹¹ O apoio à pós-contratação é definido pelo IEFP como um processo de mediação, entre os trabalhadores com deficiência e os empregadores, levado a cabo pelos Centros de Recursos da rede de suporte do IEFP com vista à adaptação ao posto de trabalho e desenvolvimento de competências gerais de empregabilidade, para além da sensibilização dos empregadores para as vantagens da contratação de pessoas com deficiência Cf. <https://www.iefp.pt> (consultado em 05 de janeiro de 2017).

¹⁹² A definição de quotas de emprego na administração pública tem suporte legislativo na Lei n.º 34/2004, de 18 de janeiro e no Decreto-Lei n.º 29/2001, de 3 de fevereiro.

¹⁹³ A definição de quotas de contratação nas empresas deverá respeitar em número até 2% do total de trabalhadores, de acordo com a Lei n.º 34/2004, de 18 de janeiro.

estimado na Tabela Nacional de Incapacidades e que se destinava a compensar os empregadores pela menor produtividade que o trabalhador com deficiência pudesse apresentar durante o processo de adaptação ou readaptação ao trabalho, por comparação com as médias dos outros trabalhadores da mesma categoria; ii) o subsídio de acolhimento personalizado que permitia o acompanhamento e apoio da pessoa com deficiência, por outro trabalhador, no seu processo de integração socioprofissional, de adaptação ao processo produtivo da empresa e ao posto de trabalho; iii) o prémio de integração, que compensava as empresas pela celebração de contratos de trabalho sem termo com pessoas com deficiência.

Esta alteração legislativa mereceu críticas, destacando-se o parecer da Federação Portuguesa de de Centros de Formação Profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência - Formem (2009), que defendeu que a nova legislação revogava estímulos concedidos anteriormente, tornando os apoios à contratação de pessoas com deficiência menos interessantes que os estímulos à contratação de jovens licenciados. Ainda de acordo com esta federação,

não existindo apoios ao emprego que compensem adequadamente as empresas e os organismos da administração pública, pessoas com potencial de trabalho podem ser obrigadas a pedir pensões sociais de sobrevivência, cujo valor apesar de muito baixo seria um apoio muito relevante e em muitos casos suficiente para que uma empresa se comprometesse a dar um emprego estável a essa pessoa (Formem, 2009, p. 60).

Também de acordo com Pinto e Teixeira (2012), desta alteração legislativa decorre a supressão de subsídios que antes constituíam um incentivo significativo a atribuir aos empregadores pela contratação, o que resultou num impacto negativo.

Após um sucessivo elencar de alterações legislativas, atualmente encontram-se em vigor as medidas de apoio ao emprego e qualificação das pessoas com deficiência e incapacidade e que se resumem no quadro seguinte:

Quadro 7 — Síntese das Medidas de Apoio de Promoção do Emprego em Vigor

Medida de apoio	Descrição
- Apoio à Qualificação	Ações de formação profissional inicial e contínua para pessoas com deficiência e incapacidades, promovidas por entidades especializadas, tendo como objetivo a integração, a manutenção e a progressão no mercado de trabalho.
- Apoios à Integração, Manutenção e Reintegração no Mercado de Trabalho	Inclui Informação, a Avaliação e Orientação para a Qualificação e Emprego (IAOQE), o Apoio à Colocação (AC) e o o o Apoio Pós-colocação (APC).
- Financiamento de Produtos de Apoio	Através do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (SAPA), permite às pessoas com deficiência e incapacidades candidatarem-se ao apoio financeiro para a aquisição, adaptação ou reparação de equipamentos, dispositivos, produtos ou sistemas técnicos especializados essenciais para a prossecução da sua formação, emprego e progressão na carreira.
- Marca Entidade Empregadora Inclusiva	Premeia/certifica: empresas que tenham práticas inclusivas; e pessoas com deficiência e incapacidades que criem empresas ou o próprio emprego.
- Emprego Apoiado	Remete para os Estágios de Inserção, Contratos de Emprego-Inserção, Emprego Protegido e Emprego Apoiado em Mercado Aberto.

Fonte: Formem (2016, p. 15)

Para além destas medidas específicas, em 2017 foi criada a medida Contrato-Emprego (portaria nº 34/2017 de 18 de janeiro) que não se destina exclusivamente ao público com deficiência e incapacidade. No caso de públicos desfavorecidos “onde se incluem as pessoas com deficiência” (Pinto e Pinto, 2017, p. 30) esta medida constitui-se como um incentivo à contratação através do apoio financeiro aos empregadores que celebrem contratos de trabalho com duração de um ano, ou sem termo, a cidadãos inscritos no IEFP.

Sendo certa a importância dos apoios à contratação e manutenção do emprego, enquanto medidas de discriminação positiva, não se pode ignorar as potencialidades de desempenho laboral dos trabalhadores e as expectativas dos empregadores no processo de tomada de decisão pela contratação e progressão na carreira. A este propósito Millington, Szymanski e Hanley-Maxwell (1994) consideram que os empregadores selecionam os trabalhadores com DI com base nos mesmos atributos que exigem aos trabalhadores sem deficiência; no entanto, chamam a atenção para as evidências que mostram que o rótulo ‘deficiência mental’ afeta de forma negativa as suas expectativas.

Outros autores como Linneman e Rylance (cit. in Martins, 2001) sugerem que os empregadores temem os prejuízos, resultantes do gasto adicional de tempo e dinheiro, que pode acarretar a integração de trabalhadores com deficiência mental. Estes prejuízos decorrentes de fragilidades no desempenho laboral atribuídos pelos empregadores aos trabalhadores classificados na categoria DI, decorrem da sua diversidade funcional. Veiga (2014, p. 136), por seu turno, destaca “a lentidão na execução de tarefas”, “ritmos de trabalho mais baixos”, dificuldade em “aprender novas tarefas” e na interiorização de “novas rotinas de trabalho”, “falhas na execução das tarefas” e “falta de iniciativa”. Para este autor, estes são aspetos que redundam em custos adicionais decorrentes da exigência de supervisão pelos outros trabalhadores. Algumas destas dificuldades são corroboradas pelos próprios trabalhadores que identificam dificuldades na realização das tarefas, em resultado das “dificuldades de concentração”, “dificuldades de aprendizagem de novas tarefas” e dificuldades decorrentes das baixas competências básicas nas áreas da numeracia e literacia (Veiga, 2014, p. 137).

Em contrabalanço, Duarte (cit. in Veiga, 2014) destaca a pontualidade, a confiança, o cumprimento de instruções e a boa interação social no local de trabalho como qualidades reconhecidas pelos empregadores, relativamente ao desempenho laboral dos trabalhadores com DI.

Neste jogo entre dificuldades e qualidades, Martins (2001, p. 379) defende que as razões de ordem moral são o imperativo que leva os empregadores a contratarem trabalhadores classificados na categoria DI e que a manutenção dos contratos de trabalho permanece condicionada pelo “estatuto de deficiente”, verificando-se um desencontro de expectativas entre as capacidades destes trabalhadores e o nível de exigência esperado de qualquer trabalhador.

Como se viu, para atenuar as falhas no mercado de trabalho e encorajar a contratação de jovens e adultos classificados na categoria deficiência, muitos países, não sendo Portugal uma exceção,

disponibilizam um conjunto de medidas para aumentar a sua participação, encontrando-se por documentar o seu efeito na melhoria do acesso e manutenção do emprego, bem como nas questões de igualdade ao nível das condições de trabalho, salário e progressão na carreira comparativamente aos seus pares sem deficiência. O estudo levado a cabo pelo CRPG/ISCTE (2007) revela que, à data, cerca de 32% dos indivíduos com deficiências e incapacidades já tinham beneficiado ou beneficiavam de apoios e serviços disponibilizados pelo sistema de reabilitação.

A melhoria dos resultados de empregabilidade e o seu impacto na qualidade de vida parece resultar da promoção de ações facilitadoras, por um lado, e da diminuição de barreiras, por outro, sendo certo que os efeitos não se registam apenas na vida dos indivíduos, alargando-se também às finanças dos países. Efetivamente, no trabalho coordenado por Portugal (2011), observa-se que a despesa pública do Estado beneficia claramente da promoção de medidas que garantam a participação social de todos, uma vez que os custos da exclusão são mais elevados. Estas conclusões são corroboradas na publicação mais recente de Wehman, Schall, Carr, Targett, West e Cifu (2014) que destacam o contributo da integração no mercado de trabalho para a redução da despesa pública associada ao regime de proteção social para a deficiência.

Da análise realizada, foi possível verificar que a maioria dos trabalhos de investigação nacional sobre a inclusão no mundo do trabalho dos indivíduos classificados na categoria DI se centra nas oportunidades de emprego e benefícios das medidas de apoio, ficando por compreender o significado que o acesso ao emprego assume no projeto de vida dos indivíduos, assim como o protagonismo que assumem na definição dos seus percursos profissionais e na angariação de emprego. Destas questões decorrem outras, nomeadamente de que forma o emprego contribui para a sua independência financeira, autonomia e vida independente, bem como o papel que desempenha na transição para a vida adulta.

4.2.4. A transição e a vida social e afetivo-sexual

O domínio da vida social e lazer é identificado na literatura como uma das condições essenciais ao sucesso do processo de transição para a vida adulta (Lehman, Clark, Rinking e Castellanos, 2002) e os argumentos que sublinham a importância das interações sociais são tão variados que vão da reivindicação de um direito à sua importância na configuração da identidade. A título de exemplo, Craft (1987) defende que as pessoas com DI têm direito a ambientes e relacionamentos humanos e dignos, enquanto Pais (2003, p. 117) valoriza a tese de que as identidades “se forjam em situações de interação e que estas se desenvolvem através de vários tipos de mediação social que se estabelecem, contextualmente entre indivíduos e sociedade”. Por seu turno, autores como Wilkinson, Theodore e Raczka (2015) sublinham o papel do desenvolvimento da sexualidade na construção da identidade

sexual e como uma dimensão importante na transição para a adultícia. São estes aspetos que se propõe desenvolver seguidamente.

Redes de sociabilidade

A sociabilidade, constituída por relações sociais e de interação aqui entendidas como relações informais e não institucionalizadas, constitui um dos alicerces da sociedade na medida em que, como afirmam Veiga e Fernandes (2014, p. 53), “é na interação com o próximo que fabricamos e produzimos aquilo que se domina por sociedade”, sendo os “vínculos sociais que tecem a trama da vida quotidiana e dão qualidade à vida”.

Mas estar incluído socialmente tem um sentido amplo, na medida em que pressupõe ser reconhecido e aceite pelos outros como parte integrante da comunidade e aceder às oportunidades disponíveis no âmbito da plena cidadania (Veiga, Fernandes e Saragoça, 2014).

Não negando a importância das determinações sociais, Dubar (1997; 2006) defende que estas já não respondem à diversidade de indivíduos e das suas trajetórias de vida, já que a identidade pessoal é construída, na sociedade contemporânea, pelos indivíduos ao longo do seu curso de vida por via das interações sociais.

Também Pais (2003, p. 75) defende que o processo de socialização é um dos “aspetos fundamentais da entrada das novas gerações na vida adulta”, na medida em que proporciona “influências sociais, orientado para a integração dos jovens num dado sistema de relações e valores sociais (...)”.

Assim, as atividades de lazer¹⁹⁴, revelam-se de particular importância por oferecerem oportunidade para aceder a diferentes aprendizagens, por proporcionarem o estabelecimento de contactos e de relações sociais, contribuindo para reduzir o isolamento social e por promoverem uma autoimagem positiva (Cavet, 1999). As atividades de lazer, fora da alçada da organização e presença adulta, são também responsáveis pela produção de subculturas juvenis (Priestley, 2012). Pallisera e Rius (2007) defendem que uma boa gestão do tempo livre é um dos indicadores da competência social dos indivíduos, uma vez que é expectável que um adulto seja capaz de administrar o seu tempo livre da maneira que mais lhe aprouver.

De acordo com Cavet (1999) e Hirst e Baldwin (1994), os indivíduos com deficiência, de todas as idades, experienciam uma desvantagem nas oportunidades de lazer fora de casa, tendo Hirst e Baldwin (1994) chegado à conclusão que este grupo apresenta significativamente menor oportunidade de frequentar os espaços públicos, como discotecas, cinemas ou recintos desportivos, frequentados pela maioria dos jovens adultos, para assistir a provas desportivas ou participar em atividades físicas. Numa tentativa de compreensão deste fenómeno, autores com Barnes, Mercer e Shakespeare (2005) alertam para o facto de o lazer se ter transformado numa poderosa indústria de consumo, de difícil acesso para

¹⁹⁴ Adota-se a proposta de Cavet (1999) que define lazer como o conjunto de atividades de tempos livres que proporcionam prazer ou diversão, por oposição ao trabalho pago.

um segmento da população que apesar de dispor de mais tempo livre, em virtude das baixas taxas de emprego, não tem disponibilidade monetária que lhe permita aceder a muitas das atividades. Também Priestley (2012) defende que as atividades de tempo livre não são na verdade ‘livres’, uma vez que espelham as desigualdades nas oportunidades de acesso.

Para além da barreira financeira, Barnes, Mercer e Shakespeare (2005, p. 188) referem constrangimentos decorrentes de uma imagem da deficiência assente numa construção social negativa “má para o negócio”, ilustrada com o relato de um episódio em que um gerente de um jardim zoológico terá recusado permissão para a realização de uma festa de indivíduos com DI, a pretexto de que estes assustariam os animais.

Se, no passado, a intervenção suportada pelo modelo médico apresentava um conjunto organizado e supervisionado de atividades de lazer, simultaneamente como um benefício terapêutico e preenchimento do tempo, mais recentemente o acesso à participação na vida cultural, recreativa e de lazer em condições de igualdade¹⁹⁵ passa a ser reivindicado como um direito social. Hoje em dia, assiste-se a um consenso em torno do valor da amizade e das relações interpessoais na vida de todas as pessoas. O reconhecimento da importância da inclusão social das pessoas classificadas na categoria DI assume um valor acrescido, na medida em que serve de suporte emocional e, simultaneamente, social e define o grau de integração dos indivíduos na sociedade. Em contraste, a valorização da importância de redes de sociabilidade ativas choca com o isolamento social em que parece viver a maioria destes indivíduos (Dias, 2014; Veiga e Fernandes, 2014; Pallisera e Rius, 2007; Abbot e Mcconkey, 2006).

Na literatura encontram-se vários investigadores que, como Riddell (2009), defendem que são muito poucos os jovens e adultos com deficiência bem-sucedidos no desenvolvimento independente de relacionamentos e amizades autónomas. Na verdade, as evidências suportam a tese que defende que mesmo aqueles que se encontram inseridos no mercado de trabalho têm uma vida social restrita, passando muito do seu tempo em casa, com a família (Dias, 2014; Veiga e Fernandes, 2014; Pallisera e Rius, 2007). Foram também estas as conclusões de um estudo anterior, da autoria de Anderson, Clarke e Spain (1982) que comparou as atividades de tempo livre de jovens com e sem deficiência, revelando que aqueles com deficiência passam mais tempo envolvidos em atividades passivas e solitárias, como ver televisão ou ouvir música e que a sua rede social é marcadamente diferente por ser constituída, quase exclusivamente, por familiares. Estas conclusões que corroboram a constatação da exclusão social, por isolamento social e ausência de relacionamentos sociais, a que esta população está confinada (Meyer et al., cit. in Abbot e Mcconkey, 2006), não obstante os esforços levados a cabo com vista a aumentar a participação das pessoas com deficiência na comunidade.

Apesar do reconhecimento da importância da inclusão profissional na promoção de oportunidades de estabelecimento de relacionamentos sociais, segundo Rusch et al. (cit. in Gordon et al., 2004), as

¹⁹⁵ Cf. Artigo 30º da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Incapacidade (UN, 2007).

peessoas com DI são pouco percecionadas como potenciais amigos pelos outros não deficientes, sendo “socialmente invisíveis” (Smith e Anton, 1997, p. 398). Apesar de progressivamente aceites no local de trabalho, as interações com os colegas de trabalho não ultrapassam as relações de companheirismo (Veiga e Fernandes, 2014) e raramente transcendem o ambiente de trabalho (Rusch et al., cit. in Gordon et al., 2004). A título ilustrativo, refira-se a conclusão do estudo levado a cabo por Ferguson et al. (cit. in Gordon et al., 2004) que desvenda que as interações entre colegas não deficientes são três vezes superiores às iniciadas com pessoas com DI.

Estas conclusões internacionais encontram eco nas investigações mais recentes realizadas em Portugal. Por exemplo, um estudo realizado por Dias (2014) procurou contribuir para a compreensão do nível de participação na comunidade de adultos com dificuldades intelectuais (DI), concluindo que estes apresentam baixos níveis de participação na comunidade, e que esta participação se caracteriza mais pela presença física nas atividades do que por uma participação efetiva. Veiga e Fernandes (2014) também realizaram uma investigação junto de ex-formandos das ofertas de reabilitação profissional destinadas à população classificada na categoria DI. Neste trabalho estes autores procuraram compreender os efeitos da inclusão profissional na transformação das suas redes de sociabilidade, concluindo não poder afirmar-se “categoricamente que a inclusão profissional alterou profundamente a anterior condição de pessoas em situação ou risco de exclusão social” (Veiga e Fernandes, 2014, p. 96). Parece poder afirmar-se que, não obstante os esforços feitos para a integração no mercado de trabalho, a contribuição destas experiências para a participação social plena e inserção na comunidade não parece ter melhorado substancialmente (Veiga e Fernandes, 2014, Pallisera e Rius, 2007), constatando-se que os trabalhadores estabelecem uma relação estritamente laboral com os seus colegas de trabalho (Verdugo e Vicent, 2004).

Veiga e Fernandes (2014, p. 98) também sugerem que “as pessoas com deficiência mental, mesmo ligeira, têm maior dificuldade em substituir os amigos perdidos por outros equivalentes”, consequência de laços frágeis e situacionais estabelecidos no contexto das relações de trabalho.

Para a situação de exclusão contribuem, para além das atitudes de discriminação social e preconceito, a negação de oportunidades de socialização por parte das famílias e técnicos (Glat, 1995; Langness e Lavine, 1986). Dias (2014) procurou identificar as barreiras à participação social, concluindo que a baixa autodeterminação, a falta de uma pessoa que assuma funções de suporte e a falta de interesse pelas atividades dos sujeitos com DI são as barreiras mais relevantes.

Sendo frequentemente associados comportamentos de “desvio” e “risco” às atividades juvenis (Priestley, 2012, p. 90), muitas famílias impedem a participação, numa tentativa de proteção dos riscos associadas a experiências da adolescência (Cavet, 1999), comprometendo o acesso à cultura juvenil.

Esta restrição, apelidada por Glat (1995, p. 93) de “processo castrador da socialização” transforma-se num ciclo vicioso, responsável por limitações no desenvolvimento funcional, nas experiências de

descoberta e nos relacionamentos sociais (Cavet, 1999). Em consequência, cada vez se acentua mais o desfasamento cultural.

Apesar de reconhecer a dificuldade de quantificar o risco de solidão, Cavet (1999, p. 103), defende existirem evidências que sugerem que a solidão está intimamente relacionada com o gênero, sendo mais percebida pelas mulheres, que atribuem maior prioridade às relações sociais, do que pelos homens.

Parece ser consensual a existência de um conjunto de fatores externos fundados nas atitudes de preconceito e discriminação que contribuem para a exclusão social dos indivíduos classificados na categoria DI. No âmbito da discriminação social, Scior (2011) procedeu à revisão das pesquisas realizadas em Inglaterra no período entre 1990 e meados de 2011, tendo por base as atitudes e as crenças da população em geral e concluiu que, não obstante as atitudes diferirem entre culturas, parece haver pouca variação no estigma associado à DI. Variáveis como idade, nível de escolaridade e contato prévio com alguém com DI parecem determinar as atitudes de distanciamento, no entanto são estes indivíduos que sofrem uma maior invisibilidade social. Ainda segundo o autor, em alguns trabalhos parece existir uma relação de causalidade entre o desconforto e o distanciamento intencional (Scior, 2011).

Na mesma linha, um estudo conduzido por Gordon et al. (2004), junto de 218 alunos universitários estadunidenses, também conclui que, numa comparação com outras deficiências, os indivíduos com DI foram considerados menos desejáveis para estabelecer relações de amizade. Neste trabalho, destaca-se um significativo número de jovens que não percebem como desejável o estabelecimento de relações de amizade ou outro tipo de interações com pessoas com deficiência.

A variável gênero parece ser a grande organizadora das relações de amizade, segundo Traustadóttir (1993) que procurou compreender a sua influência nas relações de amizade entre os indivíduos com e sem deficiência, documentada na literatura. As suas conclusões mostram que, nos trabalhos analisados, as mulheres aparecem sobre representadas no papel de amigas de pessoas com DI, ensaiando-se, como hipótese explicativa, que atributos como cuidadoras e auxiliadoras, tradicionalmente associados às mulheres, possam responder às expectativas de que os indivíduos classificados nesta categoria possam ter maior necessidade de suporte emocional e social. As mulheres sem deficiência e com amigos com deficiência tendem a atribuir maior relevância aos aspetos emocionais quando descrevem estas amizades que se caracterizam por uma menor reciprocidade e um maior investimento de tempo e suporte. A assimetria parece ser compensada pelo amor, afeto e conforto emocional que os indivíduos com deficiência oferecem em retorno (Traustadóttir, 1993).

Outros autores identificam um conjunto de características decorrentes da diversidade funcional dos indivíduos classificados na categoria DI, como fator explicativo para esta desvantagem no campo da inclusão social. Sem perder de vista a heterogeneidade da categoria, existem algumas constatações na

literatura que a caracterizam como a dificuldade em respeitar as convenções sociais, o que constitui uma barreira ao estabelecimento e manutenção de interações sociais¹⁹⁶. Uma vez que, como sugere Giddens (2004), dependemos de pressupostos culturais implícitos e partilhados que oferecem estabilidade e sentido à vida quotidiana, os indivíduos poderão sentir-se desconcertados, confusos ou inseguros sempre que um interlocutor adote uma postura que rompe as expectativas sociais o que, de acordo com Greenspan (2009), na relação com alguns indivíduos com DI ocorre com maior frequência. Efetivamente, se a amizade depende da oportunidade para interagir com outros, a dificuldade em respeitar as normas socialmente estabelecidas pode contribuir para a sua maior dificuldade em iniciar ou ser alvo de iniciativas por parte dos outros para estabelecer relacionamentos de amizade.

Greenspan (2009, p. 157), apoiado no modelo da tripartido da inteligência que diferencia a inteligência “académica” (inteligência concetual ou abstrata medida pelo QI), inteligência “prática” (relacionada com o conhecimento do mundo físico) e “inteligência social” (relacionada com o conhecimento e domínio das relações interpessoais) chama a atenção para o facto de, não obstante a medida de QI ser o contributo principal no diagnóstico de DI, existirem evidências de que os indivíduos classificados nesta categoria também apresentam compromissos significativos nas inteligências prática e social. Daqui decorrem outros aspetos, identificados por Gordon et al. (2004), como a baixa autoestima, a tendência para o isolamento, a inabilidade social e as reduzidas competências sociais, que não só dificultam a iniciação e manutenção de relacionamentos de maior envolvimento emocional e as interações sociais, como acarretam um conjunto de riscos sociais acrescidos, como exploração sexual, económica e outro tipo de abusos que os tornam mais vulneráveis à integração social, em virtude da sua dificuldade em reconhecer e evitar riscos no quotidiano. Em resultado, e para fugirem ao impacto estigmatizante, percecionado na forma de tratamento social diferenciado como o evitamento e/ou ridicularização, estes indivíduos optam por passar despercebidos, mascarando as suas dificuldades através da cópia do comportamento de outros indivíduos que elegem como modelo (Edgerton, 1967).

Apesar das barreiras à inclusão social, Veiga e Fernandes (2014, p. 97) sugerem que se observa uma melhoria na qualidade de vida percecionada pelos ex-formandos que passaram pelos cursos de reabilitação profissional, em resultado da inclusão no mercado de trabalho que lhes deu oportunidade de aprender “a comunicar com os outros, a valorizar a cooperação com os outros, a apreciar as atitudes de estima e solidariedade dos outros e a incorporá-las como manifestações de amizade, levando-as a sentirem-se pessoas mais conhecidas, respeitadas e desinibidas (menos acanhadas) do que anteriormente”. Contudo, a vida social destes indivíduos persiste maioritariamente controlada pelas famílias, resultando na limitação das suas redes sociais.

Em síntese, a literatura mostra que a constante falta de oportunidades no curso de vida, nomeadamente de acesso à escolaridade regular e mercado de trabalho e a exposição a situações de

¹⁹⁶ Aspetos já desenvolvidos no segundo capítulo deste trabalho.

interação, constrange e limita a vida social dos indivíduos classificados na categoria DI. Como consequência, perpetuam-se histórias de vida “preenchidas essencialmente por dependências que se formam na infância, no seio das famílias e que prosseguem vida fora” (Veiga e Fernandes, 2014, p. 106), afastando-os cada vez mais dos pares da mesma idade, não classificados na categoria DI, com que se relacionaram em determinados contextos da sua vida.

O contributo das novas tecnologias de informação e comunicação para a inclusão social

A internet e as tecnologias digitais fizeram emergir um novo paradigma social, dando lugar a conceitos como sociedade da informação (Castells, 2003) ou sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2003) fundados na mudança constante, fruto dos avanços na ciência e na tecnologia, com a internet a ganhar particular destaque por se constituir como “um canal de comunicação horizontal” (Castells, 2003, p. 129), permitindo aos indivíduos, independentemente do status ou classe social, aceder a todo e qualquer tipo de informação.

Num período em que as tecnologias fazem parte do quotidiano, como ferramentas de comunicação e espaços de interação, ganha particular importância para o estudo dos processos de inclusão social, a compreensão dos modos de acesso e uso que dela fazem os sujeitos classificados na categoria DI.

Parece ser consensual a ideia de que a evolução tecnológica tem contribuído para melhorar o desenvolvimento de competências e a inclusão social dos indivíduos com limitações intelectuais, afirmando Santarosa (2001) que a informática se revela uma poderosa aliada, na medida em que contribui para os ajudar a ultrapassar barreiras e obstáculos, amenizando a discriminação social dos sujeitos com padrões de aprendizagem atípicos. O mesmo autor (Santorosa, 1991) utiliza a metáfora de “prótese” para identificar o recurso aos meios digitais e virtuais como uma ajuda técnica à promoção do conhecimento e da inclusão social. De resto, a literatura que une deficiência e tecnologias da informação e comunicação (TIC) atribui maior importância a esta dimensão, nomeadamente à sua utilização pedagógica enquanto ferramenta de apoio às aprendizagens.

Autores como Carey, Friedman e Bryen (2005) utilizam a designação tecnologias electrónicas para se referirem a tecnologias como telemóveis e computadores, defendendo que estes constituem uma vantagem para as indivíduos com deficiências, sobretudo porque são desenhados para mercados de massas, o que os torna mais disponíveis, mais baratos e menos estigmatizantes, quando comparados com outras tecnologias mais especializadas. Estes autores apontam vantagens como permitirem a comunicação à distância e o acesso à cultura *mainstream*, mesmo para os indivíduos com dificuldades de aprendizagem, memória e processamento de informação. Numa altura em que o correio eletrónico, as salas de *chat* e as redes sociais, como o *Facebook* ou *Twitter*, ganham protagonismo, a tecnologia assume-se adicionalmente como um recurso para melhorar a comunicação e alargar a rede social.

Tratando-se de um recente campo de estudo, são ainda escassos os dados na literatura reveladores da prevalência de uso das tecnologias por indivíduos com deficiência intelectual. Molin, Sorbring e Löfgren-Mårtenson (2017) chamam a atenção para o facto de os poucos trabalhos disponíveis se focarem nas limitações, nos riscos e nas barreiras que estes indivíduos encontram, designadamente *cyberbullying*¹⁹⁷ e aliciamento sexual. Num trabalho conduzido por Wehmeyer (1998), nos EUA, ficou demonstrado que uma percentagem perto dos 70% (de uma amostra de 501 participantes) tinha computadores pessoais. Outra investigação estadunidense, conduzida por Carey, Friedman e Bryen (2005) revelou que a utilização de computadores, telemóveis e internet também era uma prática comum e que as dificuldades na escrita e leitura não são impeditivas da utilização da tecnologia, que exige baixas competências de acesso.

As conclusões de uma investigação, conduzida na Suécia, junto de jovens classificados na categoria DI de grau ligeiro, mostra que a internet lhes oferece a possibilidade de manterem uma vida privada à margem dos cuidadores, sendo eleita como um recurso para o desenvolvimento de contactos sociais e românticos e valorizada pela possibilidade de puderem estabelecer contactos deixando de fora o atributo adicional DI (Löfgren-Mårtenson, 2008).

Na realidade portuguesa, o trabalho de Fernandes, Veiga e Silva (2014) revela que o telemóvel é amplamente utilizado pelas pessoas com deficiência intelectual para telefonar, enviar mensagens escritas e toques, variando a sua utilização em função das competências de leitura e escrita, acontecendo a aprendizagem de manuseamento informalmente, em alguns casos durante a frequência das ações de formação (Fernandes, Veiga e Silva, 2014, p. 200). Este trabalho também mostra que os indivíduos com deficiência mental atribuem um elevado significado simbólico ao objeto telemóvel que parece servir de meio “de aproximação estatutária aos outros, uma espécie de autorreconhecimento de um certo sentimento de igualdade entre pares” (Fernandes, Veiga e Silva, 2014, p. 201).

Contrariamente, Kaye (cit. in Barnes e Mercer, 2003) revela que existem dados empíricos que permitem afirmar que as pessoas com deficiência têm historicamente menor acesso à tecnologia, possuem menor número de computadores e utilizam menos a internet, quando comparadas com a população total. Da realidade portuguesa, conhecida e de acordo com os resultados do *Inquérito à Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação* (INE, 2016), verifica-se um significativo aumento do número de indivíduos com idades compreendidas entre os 16 e os 74 anos que utilizam computador e internet, numa percentagem próxima dos 74%, reduzindo-se o número de pessoas que nunca utilizaram a rede. Este trabalho revela igualmente que os utilizadores, destas tecnologias, são maioritariamente indivíduos do sexo masculino com idade até aos 54 anos. Destes, 98% concluíram o ensino superior, 96% têm o secundário e 52% não ultrapassaram o 3º CEB de escolaridade. Outro dado relevante mostra que o uso da internet é orientado para atividades de comunicação, nomeadamente a

¹⁹⁷ *Cyberbullying é um termo inglês que não encontra tradução direta em português. Significa a ameaça, intimidação ou violência exercida na internet, de forma continuada, sobre uma pessoa considerada mais fraca ou vulnerável.*

participação em redes sociais (78% dos utilizadores), para partilhar conteúdos (54%) e telefonar (39%) (INE, 2016). Regista-se, ainda, que o modo de acesso mais comum (para 72% dos utilizadores) é em mobilidade, ganhando protagonismo o telefone/*smartphone* para 78% e o computador portátil para 73% dos utilizadores (INE, 2016).

Em Portugal não existem trabalhos sobre o acesso e modos de usos das novas tecnologias por este segmento da população, mas a partilha do espaço escolar e o acesso ao *Programa eEscolas*¹⁹⁸ que oferecia condições especiais de baixo custo na aquisição de computadores portáteis e dispositivo de acesso à internet, aos estudantes e alunos a frequentar a escola e cursos na modalidade das Novas Oportunidades, faz admitir a possibilidade de uma maior inclusão digital desta população e os efeitos que pode ter nas suas vidas.

Sexualidade e relacionamentos

Sexuality is often the source of our deepest oppression; it is also often the source
of our deepest pain (Finger, 1991, p. 9).

O tema sexualidade e deficiência reúne uma ampla literatura, controlada, segundo Shakespeare (1996), por profissionais de áreas científicas como a medicina, a psicologia e a sexologia que ignoram, na maioria dos casos, a experiência real dos indivíduos com deficiência. De acordo com o autor, a maioria dos trabalhos publicados privilegia o modelo médico onde a sexualidade se apresenta como um problema minado por preconceitos e estereótipos e a imagem da deficiência é infantilizada e assexuada, num paralelo com outros grupos sociais como a infância ou a velhice (Shakespeare, 1996). Ainda neste campo, Priestley (2012) afirma que a deficiência tem sido construída como uma categoria menos atrativa ou desejável, e as expressões da sexualidade dos indivíduos têm sido sujeitas a forte regulamentação.

Amor Pan (2000) chama a atenção para o facto de não suscitar muita discussão a atividade sexual destas pessoas ser considerada “anormal”, sendo apenas no momento em que as suas condições de existência se normalizam, e que passam a aceder a uma vida sexual normal, que surgem incómodos resultantes da incapacidade da sociedade em lidar com a sexualidade normal das pessoas com deficiência. Em consequência, as expressões da sexualidade, particularmente daqueles percecionados como mais dependentes, continuam a ser socialmente condenadas e apresentadas como desviantes e/ou exibicionistas (Shakespeare, 1996).

Tal embaraço social parece resultar das expectativas que existem em relação aos indivíduos classificados na categoria DI, cujo comportamento entra muitas vezes em conflito com aquilo que são as expectativas face aos adultos. Efetivamente, sendo a sexualidade tradicionalmente vista como algo

¹⁹⁸ Este Programa, que implicava uma fidelização à operadora por um serviço de contratação de internet móvel por um período de 18 meses, indicia que a utilização das tecnologias da informação e comunicação também terão aumentado por esta população. Cf. Projecto e-escola, disponível em: <http://eescola.pt/default.aspx?guid=74ddc05d-13f9-49d4-8237-003f98b9f98e> (Acedido em 08/07/2010).

reservado aos adultos e tendo como fim a procriação, parece não encaixar no estereótipo da pessoa com deficiência mental, repetidamente comparada à eterna criança (Amor Pan, 2000). Em resultado, o papel tradicional de amante não é reconhecido como apropriado para os indivíduos classificados nesta categoria.

Se, como defende Craft (1987, p. 19), “a sexualidade não é um extra à escolha”, dependente do resultado obtido num teste de inteligência, mas antes uma realidade incondicional da dimensão humana que pode manifestar-se de modo diferenciado em cada pessoa, em função da idade, do sexo e da cultura (Marques e Forreta, 2005), então torna-se evidente que todos os indivíduos manifestam sentimentos e desejos afetivos e sexuais (Amor Pan, 2000; Craft, 1987). Estas manifestações expressam-se na expectativa de ter amigos, na verbalização do desejo de namorar, casar e, em alguns casos, de vir a ser pais e mães (Forreta, 2000; 2005). Colidem com o isolamento social a que este grupo está confinado, o que constitui um constrangimento significativo na medida em que compromete as oportunidades de acesso a ambientes sociais favorecedores de oportunidades de encontros românticos e sexuais.

Como vimos anteriormente, a baixa integração social não pode apenas ser explicada pela imposição da limitação da convivência social, mas resulta igualmente dos preconceitos que contribuem para que estes indivíduos sejam percecionados como menos desejáveis (Scior, 2011; Gordon et al., 2004) e mais dificilmente percebidos como eventuais parceiros em relacionamentos amorosos (Priestley, 2012). Em resultado, não raras vezes as relações amorosas ocorrem entre “pessoas igualmente estigmatizadas pela deficiência mental” (Maia, 2006, p. 134).

É, no entanto, importante ter em conta que o preconceito e a discriminação não são exclusivos dos indivíduos classificados na categoria DI, uma vez que também “os alunos com deficiência mental acabam discriminando a condição deficiente, rejeitando os colegas” (Dall’Alba, cit. in Maia, 2006). De resto, no segundo capítulo já se deu conta das comparações descendentes levadas a cabo pelos participantes neste estudo que pertencem às tipologias identitárias intermitente e rechaçada¹⁹⁹ quanto confrontados com outros indivíduos classificados na categoria DI.

Outros autores como Wilkinson, Theodore e Raczka (2015, p. 8) reconhecem que a identidade DI se pode sobrepor ao desenvolvimento da identidade sexual. A conclusão da sua investigação revela que os jovens adultos se debatem por “passar por tão normais quanto possível” e por ultrapassar os muitos obstáculos que encontram no decorrer do desenvolvimento da sua identidade sexual.

Não obstante a evidência de que a maior parte dos jovens classificados na categoria DI passa pelas mudanças físicas e emocionais comuns a todos os adolescentes, estes processos ocorrem “entre uma conspiração de silêncio” (Craft, 1987, p. 18) que lhes nega o acesso à informação e à educação sexual

¹⁹⁹ Cf. Capítulo II.

(Priestley, 2012) por parte dos adultos que lhe estão mais próximos (pais e profissionais), numa contradição entre negação da sexualidade e exercício de controle das suas manifestações (Maia, 2006).

Para Craft (1987), a dificuldade de compreensão não tem de ser um obstáculo ao comportamento apropriado, mas um comportamento inadequado pode diminuir as oportunidades de integração social e colocá-los em situação de risco, pela ignorância intencional a que estão sujeitos. Também Maia (2006, p. 91) refere que a literatura revela a existência de um consenso em torno da ideia de que as “limitações e comportamentos ‘inadequados’ resultam principalmente dos processos de educação e socialização diferenciados, que não ensinam nem preparam a pessoa deficiente para adequar as manifestações sexuais e para entender a sua própria sexualidade nas relações existentes”.

Parece poder afirmar-se que, no que diz respeito às pessoas com DI no campo da sexualidade, as crenças, os preconceitos e a desinformação são responsáveis por atitudes que desencorajam a experiência, estabelecendo-se como barreiras sociais que limitam a convivência social, a expressão e manifestação do prazer e as relações amorosas (Amor Pan, 2000; Shakespeare, 1996; Craft, 1987).

A investigação de Veiga e Fernandes (2014), conduzida junto de um público com características muito semelhantes ao deste trabalho, confirma as conclusões anteriores e acrescenta que o controle familiar, responsável pela limitação de oportunidades, decorre do facto de estes indivíduos continuarem a ser vistos à luz de uma imagem perpetuada infantil, por oposição ao estatuto de adulto, não obstante a sua idade cronológica e a experiência de ingresso no mundo do trabalho. Mas este trabalho acrescenta um outro aspeto importante, ao revelar a constatação da adoção de um comportamento de “auto-incorporação dos interditos transmitidos nos processos de socialização” (Veiga e Fernandes, 2014, p. 100).

Na literatura sobre deficiência e sexualidade é comum a generalização de características psicosssexuais dos indivíduos classificados na categoria DI. Aos indivíduos classificados com grau de DI moderada reconhece-se que têm condições para realizar escolhas afetivas, do mesmo modo que o fazem as crianças na sua sociabilização infantil (andam de mão dada, beijam-se, trocam presentes etc.). Já os indivíduos classificados com grau ligeiro, de acordo com Gherpelli (cit. in Maia, 2006), parecem ter mais possibilidade de eleger um parceiro afetivo, emocional e sexual, constatando-se que não só selecionam como também se fazem escolhidos, amados e desejados pelo outro. Aliás, para estes, a escolha de um(a) parceiro(a) dependerá do grau de comprometimento decorrente tanto da deficiência intelectual como das oportunidades disponibilizadas (Gherpelli, cit. in Maia, 2006).

Veiga e Fernandes (2014, p. 101) concluem que os indivíduos classificados na categoria DI apresentam uma disposição para “desenvolver os seus relacionamentos amorosos a um nível muito elementar” sem valorização de projetos de evolução dos relacionamentos, aspeto que consideram poder explicar “a rotatividade dos parceiros que se observa no quotidiano das organizações formadoras”.

Se é um facto que a limitação no funcionamento intelectual tem consequências na conduta adaptativa do indivíduo, normalmente caracterizada por franqueza, sinceridade, espontaneidade e ingenuidade não diminuídas pelas convenções sociais, também é verdade que tal não anula nem inviabiliza o resto das funções (Amor Pan, 2000), nomeadamente as sexuais que podem melhorar com um adequado processo educativo, no caso da maioria das pessoas classificadas na categoria DI. No entanto, algumas das características que aqui se resumem como negação, desejo de agradar, credulidade, ingenuidade ou sugestionabilidade (Snell et al., 2009; Greenspan, 2009) tornam estes indivíduos mais vulneráveis a situações de exploração e abuso sexual, em resultado de uma educação sexual deficitária, longa dependência dos adultos, ausência de competências verbais e sociais e de aprendizagem, nomeadamente da sua dificuldade em discriminar criticamente as situações, antecipar consequências e pedir ajuda.

Shakespeare (1996) sugere a urgência de substituir o modelo médico predominante nos trabalhos sobre sexualidade e deficiência, que observam a sexualidade dos indivíduos com DI como um problema, pelo modelo social que valoriza positivamente a sexualidade como dimensão humana e que privilegia as experiências de vida dos indivíduos. Do ponto de vista das práticas e políticas, Wilkinson, Theodore e Raczka (2015) consideram que ainda há muito por fazer, nomeadamente a necessidade das famílias e dos profissionais mudarem a sua atitude, proporcionando momentos de educação sexual com as mesmas oportunidades reconhecidas aos outros jovens e a introdução de políticas que apoiem os profissionais e contribuam para o apoio no controle dos riscos.

Em Portugal, foi realizado um estudo exploratório junto de uma amostra de profissionais dos Centros de Reabilitação (CRP), de todo o país, que procurou identificar as opiniões dos técnicos e tipo de metodologias de intervenção relativas aos temas da sexualidade e educação sexual (Miguel, De La Blétière e Forreta, 2000). Dos 71 questionários recolhidos, foi possível constatar que estes profissionais se afastam da visão tradicional, ao considerarem não existir diferenças significativas entre a população com e sem deficiência mental e ao defenderem que a educação sexual deve ser uma prática corrente no âmbito da formação profissional, com a inclusão de temas como: “relações amorosas e demonstrações de afeto, doenças sexualmente transmissíveis, contraceção, alterações do corpo ao longo da vida, masturbação, ato sexual e morfologia do sistema reprodutor” (Miguel, De La Blétière e Forreta, 2000, p. 30). Este trabalho também revela que a intervenção era levada a cabo, na maioria dos CRP, em contexto de aconselhamento individual e que poucos centros ofereciam uma intervenção sistemática e programada, considerada importante, mas a carecer de investimento na formação dos profissionais para dar resposta às situações do quotidiano (Miguel, De La Blétière e Forreta, 2000).

Não sendo conhecidos outros estudos neste âmbito, pode afirmar-se que a formação dos profissionais pode fazer a diferença na intervenção com a população jovem adulta. Deste trabalho exploratório decorre também a apreciação de que a formação no contexto de reabilitação profissional

já teve condições para a promoção da transição para a vida adulta de forma mais holística, em contraste com o modelo pouco flexível oferecido no presente. Nesta linha, Veiga e Fernandes (2014) recomendam a necessidade de incorporar nos programas de formação aspetos relacionados com o desenvolvimento de habilidades na gestão de relacionamentos interpessoais, por oposição ao modelo formativo em vigor que se afunila nos aspetos relacionados com a aprendizagem e treino laboral.

Em última análise, negar o reconhecimento da sexualidade e o acesso à informação, através do controle da liberdade e da oportunidade de experienciar a independência, acarreta óbvios riscos e resulta na perpetuação de “adultos que atingiram maturidade física, mas a quem apenas se reconhece o estatuto social de criança” (Craft, 1987, p. 16).

4.2.5. Reprodução e parentalidade

O casamento e a parentalidade são marcadores culturalmente significativos para o reconhecimento da entrada na vida adulta, não só pelas mudanças que acarretam na vida dos indivíduos mas, sobretudo, pelo reconhecimento social do estatuto de adulto. May e Simpson (2003, p. 25) defendem que um dos indicadores que revela a “mudança no estatuto dos indivíduos com deficiência intelectual é a regulação da sua sexualidade, reprodução e parentalidade”. Também Priestley (2012, p. 131) defende que “a competência parental é um importante marcador do estatuto de adulto”.

Na verdade, existem evidências de que a maioria dos indivíduos classificados na categoria DI não casa, não estabelece relações íntimas ou tem filhos, constatação que leva May e Simpson (2003, p. 38) a afirmarem que não atingindo marcadores culturalmente significativos da vida adulta estes indivíduos ficam presos a um “estatuto ilusório”. Também Myklebust e Solvang (2005) referem que a experiência da parentalidade é um evento decisivo que marca um ponto de viragem no curso de vida.

Apesar de autores como Koller, Richardson e Katz (1988) considerarem que se verifica uma resistência social em relação à ideia de casamento entre pessoas classificadas nesta categoria, a literatura mostra que, não obstante os obstáculos, o casamento existe, sendo mais comum entre os elementos do sexo feminino (Amor Pan, 2000; Koller, Richardson e Katz, 1988). Por seu turno, autores como Behi e Behi (1987) referem que muitas destas relações são tão ou mais “normais” e estruturadas de que as que acontecem entre casais sem deficiência.

Neste campo, a polémica é acesa e gera controvérsia com outros autores a defenderem a importância dos relacionamentos afetivo-sexuais, mas a desencorajar a maternidade/paternidade apontando a prática contracetiva como solução (Buscaglia, cit. in Maia, 2006; Amor Pan, 2000). Estes receios prendem-se com preocupações relacionadas com o perigo da hereditariedade, sustentado na crença de que a DI tem uma causa genética, logo pode ser transmitida aos descendentes (Amor Pan, 2000) e com preocupações relacionadas com o facto de estes pais e mães poderem desempenhar de forma desapropriada o seu papel parental.

Boa parte da oposição ao casamento parece alicerçar-se no receio da procriação (Glat, 1989; Koller, Richardson e Katz, 1988) que tem servido, ao longo dos tempos, como argumento para impor restrições à vida sexual dos indivíduos classificados na categoria DI, através da institucionalização, da tentativa de obrigar a esterilização compulsória das mulheres ou na subtração dos filhos aos progenitores. Segundo May e Simpson (2003), é a partir da década de oitenta que o casamento perde o protagonismo como preocupação principal, sendo substituído pelo receio da reprodução, fundado na percepção da incompetência para o desempenho das funções parentais, acabando por impor decisões sobre a vida reprodutiva das mulheres, forçadas a submeterem-se a intervenções para esterilização e/ou interrupção da gravidez.

Scheerenberger (1987) documenta a opção pela esterilização das mulheres com deficiência mental como uma resposta à ameaça social que constituía a sua (in)capacidade, uma vez que historicamente o discurso dominante estabelecia que os indivíduos classificados na categoria DI não reuniam as condições para ter filhos e exercer o papel parental.

A este propósito, um dos mitos recorrentes é a promiscuidade sexual atribuída a estas mulheres, que contrasta, paradoxalmente, com a imagem assexuada associada aos indivíduos classificados na categoria DI. De acordo com Kallianes e Rubenfeld (cit. in Priestley, 2012) as práticas demonstram um efeito de género verificando-se que as mulheres classificadas na categoria DI são alvo de discriminação acrescida. Pelo contrário, parece ser menos comum os homens, mesmo com deficiência serem obrigados a intervenções de esterilização (Priestley, 2012).

O trabalho de Edgerton (1967) revela que os indivíduos, de ambos os sexos, que participaram na sua investigação foram vítimas de poder e opressão sexual. A revelação dos registos individuais mostra que, apesar de só virem a saber mais tarde, a maioria foi sujeita a cirurgias de esterilização como condição para a concretização da desinstitucionalização (Edgerton, 1967). Sem nunca terem sido ouvidos na tomada de decisão, as esterilizações efetivaram-se sob o disfarce de apendicectomias (Gerber, 1990).

Não sendo este um caso singular, a história dá conta de uma prática massiva da esterilização eugénica que terá começado nos EUA, no início do século XX, e servido de modelo aos restantes países da Europa, começado nos países escandinavos (Priestley, 2012).

Apesar de a esterilização aparecer, muitas vezes, associada a uma prática eugénica²⁰⁰, Ladd-Taylor (2004) defende que a história desvenda um conjunto de fatores mais alargado e mundano como interesse dos profissionais, conveniência política e financeira e crenças culturais sobre a deficiência, dependência económica, deficiência e género. Barnes, Mercer e Shakespeare (2005) responsabilizam a

²⁰⁰ A autora documenta a dimensão da esterilização nos EUA até meados do século XX, com particular atenção para o estado do Minnesota onde esta prática ganhou uma destacável dimensão, com a expansão da aplicação dos testes de inteligência, por ordem do tribunal, a mulheres acusadas de crimes tão variados como delinquência, negligência de crianças ou baixas realizações escolares. Em resultado, um número muito significativo acabou sujeita a processos de esterilização seletiva, inclusivamente um grupo de mulheres que hoje não seria elegível à categoria deficiência mental (Cf. Ladd-Taylor, 2004).

construção social da deficiência associada ao preconceito e estigma por muitos dos equívocos que resultam de uma imagem historicamente criada pelos que não têm uma situação de deficiência.

Próximos da segunda década do século XXI ainda não se pode afirmar que esta situação pertence à história. Não obstante a inexistência de números precisos sobre esta prática clínica de controle da natalidade, o relatório do Comité das Nações Unidas, que avalia a aplicação da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em Portugal* revela preocupação com o facto de “as pessoas com deficiência, especialmente as que tenham sido declaradas legalmente incapazes, continuem a ser objecto contra a sua vontade de processos de interrupção da gravidez, esterilização” (ONU, 2016, p. 6), recomendando que o Estado português “adopte todas as medidas possíveis para assegurar o respeito pelo direito ao consentimento livre, prévio e informado de tratamento médico e se proporcionem mecanismos de apoio para a tomada de decisões” (ONU, 2016, p. 6).

Neste campo, a controvérsia é grande e relativamente recente, uma vez que a promoção dos direitos da parentalidade só nas últimas décadas é que tem vindo a ganhar terreno. Enquanto alguns autores defendem que negar o direito reprodutivo é negar os direitos sexuais e questionam se este não será um retrocesso histórico ao eugenismo (Behi e Behi, 1987), outros defendem que a DI não constitui um todo homogéneo e que, por isso, devem ser tidas em conta as capacidades, os limites e as potencialidades de cada indivíduo, no que diz respeito ao casamento e à procriação (Wolf e Zarfes, cit. in Maia, 2006).

A generalização da percepção de incompetência também é responsável pelo desencadear de ações legais para separar as crianças dos seus progenitores, entregando-os a instituições de acolhimento. Sob o argumento da inaptidão são particularmente os pais classificados nas categorias dificuldades de aprendizagem e DI, os grupos que aparecem sobre representados nas decisões dos tribunais favoráveis a que lhes sejam retirados os seus filhos (Priestley, 2012; Booth, 2000; Booth e Booth, 2004). McConnell et al. (cit. in Priestley, 2012) sugerem alguns fatores que podem estar na origem destas decisões: i) preconceito das equipas que apoiam as decisões dos tribunais de menores; ii) maior crédito às opiniões de especialistas em detrimento dos progenitores; iii) barreiras burocráticas ao envolvimento e participação no julgamento; iii) falta de serviços de apoio e suporte aos exercício da parentalidade.

Booth e Booth (2004) adiantam que estas famílias não só são sujeitas a uma avaliação de riscos mais zelosa por parte dos serviços sociais de proteção de menores, como são, simultaneamente, alvo de desinvestimento por parte dos serviços de apoio na educação dos filhos decorrente da crença, socialmente generalizada, da sua incapacidade permanente para desempenhar as funções e deveres inerentes à parentalidade.

No Reino Unido, na tentativa de inverter esta situação, necessidade cada vez mais premente pelo aumento do número de pais com DI²⁰¹, começaram a surgir grupos de apoio destinados a promover condições para que estes pais sejam ouvidos em igualdade de circunstâncias nos serviços sociais de

²⁰¹ Não existem dados estatísticos relativos à situação portuguesa, esta afirmação reporta-se às evidências estatísticas do Reino Unido (Booth e Booth, 2004).

proteção de menores, assim como para os apoiar na informação dos seus direitos e promover ações favorecedoras do exercício responsável da parentalidade.

Existem poucos estudos sobre o exercício da parentalidade e os disponíveis parecem ter preocupação exclusiva de provar as competências parentais destes indivíduos (Johnson, Traustadóttir, Harrisson, Hillier e Sigurjónsdóttir, 2001). Algumas das investigações foram levados a cabo junto de uma população de baixos recursos socioeconómicos e revelaram-se inconclusivas, mostrando que uns pais cuidam dos seus filhos de forma adequada, enquanto outros não se mostram capazes de o fazer (Tymchuk, Andron e Unger, 1987).

Um grupo de investigadoras feministas procurou compreender a perspetiva das mulheres classificadas na categoria DI sobre a tomada de decisão de virem a ser mães, bem como as questões que influenciam a sua decisão. Na investigação que decorreu entre a Islândia e a Austrália, referem que esta é uma decisão importante e central na sua vida e que, ao contrário da ideia comumente aceite, muitas mostraram ter participado na tomada de decisão sobre a possibilidade de poderem vir a ser mães, revelando motivações que evidenciam uma luta interna entre a vontade e as necessidades objetivas (Johnson et al., 2001). De acordo com as autoras, os seus discursos também mostram uma elevada tensão entre o discurso tradicional, persistentemente dominante, que lhes proíbe ou desencoraja o seu desejo de virem a ser mães e a maternidade, e o seu discurso.

Apesar dos estudos internacionais realizados junto da população classificada na categoria DI destacarem a importância e a necessidade de promoção de competências parentais práticas, adequadas para proteger a unidade das famílias, em Portugal não parece existir curiosidade científica ou política sobre este tema, em contraste com os trabalhos de investigação junto de pais de indivíduos classificados na categoria DI e de iniciativas legislativas de apoio e proteção. Da revisão da literatura sublinha-se a necessidade de compreender a dimensão do fenómeno a nível nacional, bem como a necessidade de criar condições de apoio ao exercício efetivo e de qualidade da parentalidade.

4.3. Transição para a vida adulta: processos

O destino do homem determina-se na forma como é gerado, no calor dos braços que se lhe estendem, na ideologia que o envolve e na liberdade que lhe é proporcionada para imaginar, experimentar e pensar (João dos Santos, In *Crescendo e Aparecendo*).

Neste capítulo mergulhamos nos itinerários biográficos dos participantes, de modo a analisar e compreender a forma como as oportunidades, ou ausência delas, e as escolhas individuais marcam a passagem ao mundo adulto. Quando cada vez mais é reconhecido que este não é exclusivamente um processo biológico, mas antes um fenómeno complexo também social e cultural, a análise terá em conta os marcadores de passagem ao mundo adulto identificados previamente neste capítulo, do ponto

de vista da literatura disponível, e as experiências individuais que marcam o curso de vida dos participantes neste estudo.

Para compreender os processos de transição deste grupo de participantes para a vida adulta, que se recorda terem uma idade cronológica entre os 24 e os 41 anos, apresentam-se, de seguida, as experiências individuais marcadas pelas disposições individuais e pelas oportunidades no campo do trabalho e independência financeira, autodeterminação e independência, vida socioafetiva e parentalidade. A dimensão educação/formação, pela sua importância e transversalidade nos itinerários biográficos e relação com a atribuição da classificação DI mereceu, à semelhança da identidade, uma análise autónoma no capítulo III.

4.3.1. Arranja-me um emprego

Os pressupostos de que o trabalho pago representa um meio de acesso à independência financeira (Arnett, 1998), estrutura a vida dos indivíduos e contribui para configurar a identidade adulta (Pallisera e Rius, 2007) são mais ou menos consensuais para os teóricos sociais e da deficiência.

Constituindo a experiência de emprego, através das medidas de apoio enquadradas no âmbito da reabilitação profissional por um período não inferior a doze meses, um dos critérios de seleção dos participantes para esta investigação, importa reconstituir os itinerários profissionais, nomeadamente as entradas e saídas de emprego, o valor que atribuem ao trabalho, a tipologia das profissões a que acedem, os mecanismos que consideram favorecer e obstaculizar a integração e manutenção do emprego, bem como as oportunidades de acesso a uma carreira.

Relembra-se que na discussão de resultados do Capítulo III se identificou a oportunidade de acesso mediado ao mundo do trabalho como a motivação que mobilizou a maior parte dos participantes para a frequência da formação profissional, integrada no sistema de reabilitação profissional e desenvolvida pelos Centros de Reabilitação Profissional, esgotadas outras oportunidades. A concretização da expectativa de entrar na vida ativa decorreu naturalmente do processo formativo, após a experiência de estágios profissionais.

Da entrevista exploratória ao técnico de apoio à colocação em posto de trabalho e acompanhamento pós-colocação (função que se reveste de particular interesse para o nosso estudo, na medida em que faz a mediação entre os jovens e adultos, os empresários, os técnicos da instituição e a família) foi possível compreender o modo como se processa a integração no mundo do trabalho e os obstáculos e facilitadores à manutenção do emprego pelos indivíduos classificados na categoria DI.

Da experiência deste técnico, o processo de tomada de decisão para a integração no mundo do trabalho implica a ação articulada entre a instituição de reabilitação profissional, a empresa, o jovem e a família, sendo enfatizada a importância de conhecer bem o perfil do formando, questão que na sua opinião contribui para reduzir o risco:

«Essa decisão é feita tendo em atenção que existe um, técnico tutor, que o conhece, e conhece mais em profundidade essas competências do formando e o próprio formador da área, que nos dá informações muito válidas nesse sentido. É tomada uma decisão e a partir daí começamos a fazer a pesquisa, em termos do posto de trabalho e depois o Job-matching, que eu estava a falar, nomeadamente... e na procura das empresas temos também em atenção um fator da área geográfica [do formando], que é muito importante» (Técnico de apoio à colocação e acompanhamento pós-colocação).

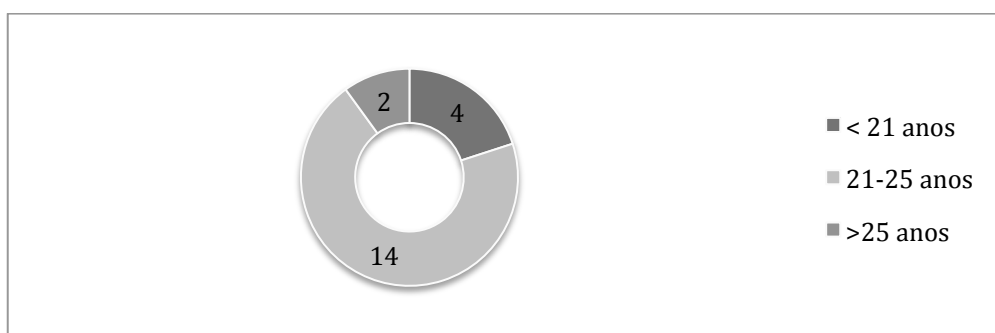
Este testemunho também revela uma preocupação em encontrar ofertas de trabalho adaptadas às características individuais dos candidatos, mais de acordo como o modelo social da deficiência (Costa e Loura, 1997).

Itinerários profissionais

No que diz respeito à idade de ingresso no mercado de trabalho, a maioria dos participantes fez o seu primeiro contrato de trabalho entre os vinte e um e os vinte e cinco anos, seguido de um grupo mais reduzido que começou a trabalhar entre os dezoito e os vinte anos de idade. Apenas dois participantes entraram no mercado de trabalho com idades superiores a vinte e cinco anos.

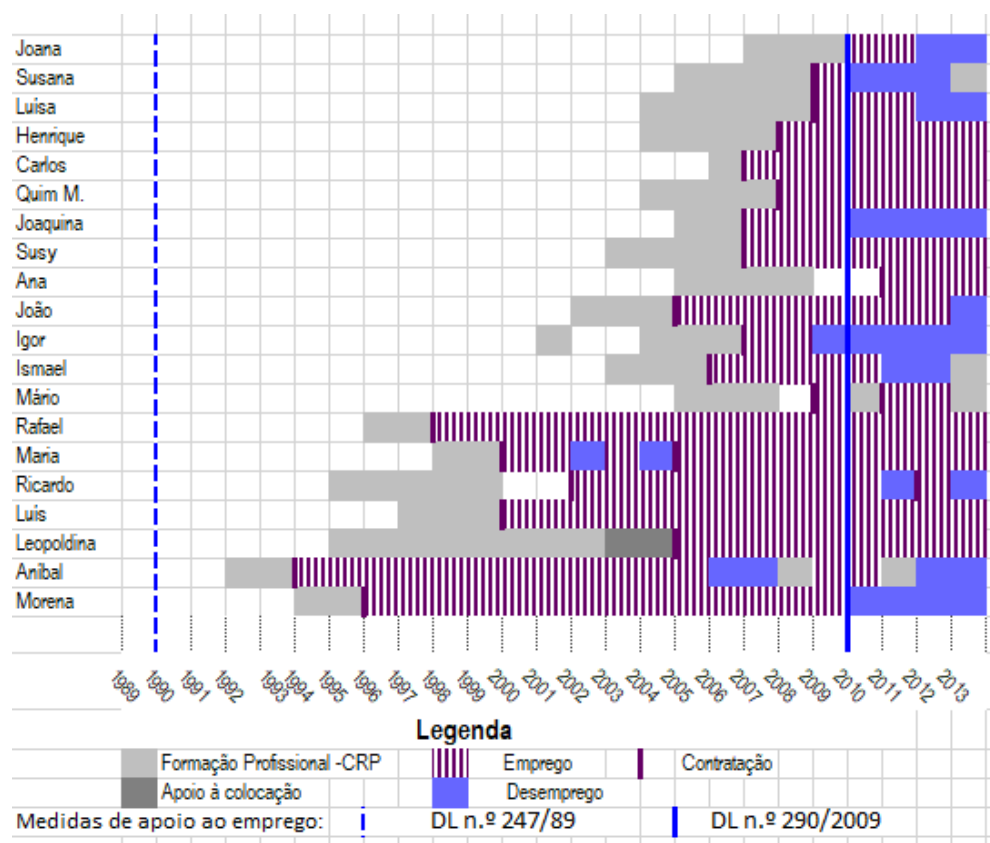
Em comum, estes participantes têm o facto de trabalharem, ou terem trabalhado, por conta de outrem e da formalização da totalidade dos contratos de trabalho ter recorrido ao suporte dos apoios financeiros públicos à contratação de pessoas com deficiência.

Figura 8 — Idade de entrada no Mercado de Trabalho



Com o objetivo de ilustrar os itinerários profissionais do conjunto de participantes, sem correr o risco de perder de vista as singularidades dos percursos individuais, foi elaborada a seguinte infografia cujas as linhas horizontais representam as singularidades de cada um dos percursos individuais, desde o estabelecimento do primeiro contrato de trabalho.

Figura 9 — Trajetórias Profissionais



A primeira observação que resulta da reconstrução dos percursos profissionais revela que a entrada no mundo de trabalho decorreu do processo de reabilitação profissional, formação e, nalguns casos, de medidas de apoio à colocação, numa transição quase imediata entre a conclusão dos períodos de estágio ou formação em contexto de trabalho e a contratação, aspeto também reconhecido no trabalho de Veiga (2014), evidenciando a importância destas medidas de incentivo no acesso ao emprego.

A esta regularidade, escapam Mário e Ana que aguardaram cerca de um e dois anos, respetivamente, por um emprego, já que as empresas onde realizaram experiências de formação acabaram por não os contratar. A situação de Ricardo foi diferente, na medida em que tomou a decisão de trabalhar, sem qualquer vínculo por um período de cerca de dois anos, até ser contratado.

Outra constatação prende-se com o facto de quatro participantes ter permanecido mais de dez anos (entre doze e dezasseis anos) na mesma empresa, enquanto oito trabalhou na mesma entidade por um período superior a cinco anos, à data da conclusão do trabalho de campo. Estes resultados espelham os dados conhecidos relativos à estabilidade do vínculo laboral dos trabalhadores com deficiência e incapacidade em trabalhos (GEP/MSSS, 2012). Para a maior parte dos participantes, obtido um emprego, este tende a ser estável, caracterizando-se por vínculos também estáveis, onde predominam os contratos sem termo, reveladores de um nível de desempenho profissional satisfatório, na ótica dos empregadores (Veiga, 2014).

A proximidade ao ano 2009 parece apresentar um ponto de inversão desta tendência, revelando que os participantes que ficam na situação de desemprego têm muita dificuldade em voltar a empregar-se, como é o caso de Susana, de Joaquina, de Ismael, de Morena, de Luísa, de Aníbal e de Joana. Para os poucos participantes que voltam à situação de emprego, este já não assegura a estabilidade anteriormente conferida pelo vínculo permanente, como mostra a experiência de Aníbal e de Ricardo. Esta situação manteve-se até à conclusão do trabalho de campo no início de 2013, verificando-se uma flutuação da condição perante o trabalho a favor do desemprego, como mostra a situação de João, de Mário e de Ricardo que alternaram a condição de emprego-desemprego durante este período.

Na tentativa de compreender o fenómeno, ensaiam-se duas explicações. A primeira, mais óbvia e transversal à sociedade, está relacionada com a retração económica internacional com fortes repercussões na situação de crise económica e financeira nacional e consequente aumento do desemprego que subiu para 37,7%, no intervalo etário entre os 15 e os 24 anos, e para 13,8%, no grupo com 25 e mais anos, segundo dados do INE (2013). De acordo com Mateus (2010), a economia portuguesa também sofre o efeito do aprofundamento da globalização dos mercados, da concorrência e progressos tecnológicos de países que se dedicam à produção de bens de baixo custo, o que pode contribuir para o aumento do fenómeno de desemprego e, sendo Portugal um país pouco competitivo tem dificuldade em resistir à concorrência, levando muitas empresas a fechar ou diminuir o número de efetivos, com efeitos no aumento do desemprego. Outro contributo para o aumento do desemprego relaciona-se com a introdução de novas tecnologias, que acabam por substituir a mão-de-obra, sobretudo em funções pouco especializadas (Riddell, 2009) e a exigência de um conjunto de competências pouco compatíveis com o perfil de funcionalidade de muitos dos indivíduos classificados na categoria DI, quando inseridos no mercado de trabalho (Cação, 2007).

A segunda tentativa de explicação associa a introdução das alterações nas medidas de apoio ao emprego, conferidas pela publicação do Decreto-lei n.º 290/2009, de 12 de outubro, nomeadamente a supressão das duas medidas de incentivo, prémio de integração e subsídio de compensação que, no trabalho conduzido pelo GEP/MSSS (2012), uma importante percentagem de entidades empregadoras refere ter beneficiado. Levando em linha de conta o relatório que procurou avaliar o impacto das medidas de austeridade nos direitos das pessoas com deficiência, verifica-se que as despesas com as medidas de apoio ao emprego foram reduzidas em cerca de 62%, com efeitos visíveis na empregabilidade (Pinto e Teixeira, 2012). A ter em conta o coro de críticas a esta alteração (Formem, 2009; Pinto e Teixeira, 2012), a revogação de alguns benefícios pode ter contribuído para que a contratação de indivíduos classificados na categoria deficiência se tenha tornado menos atrativa, deixando a maioria dos participantes que passaram à condição de desempregados com menor possibilidade de reingresso no mercado de trabalho. Trata-se de uma situação particularmente inquietante quando se sabe que a esfera do trabalho é marcada pela exclusão das pessoas com

deficiência e incapacidade (CRPG/ISCTE, 2007). Na verdade, estas medidas de apoio ao emprego constituem a oportunidade de remoção de barreiras no acesso ao mercado de trabalho e consequentemente, sem estas aumenta a possibilidade de permanência na situação de desemprego com efeitos na redução da capacidade económica dos participantes e das suas famílias, bem como o risco de desvalorização social.

Vocações e profissões

Apesar da legislação que enquadra a reabilitação profissional apontar no sentido da ligação estreita das comunidades em que se inserem os Centros de Reabilitação Profissional ao mercado de trabalho, no sentido de proporcionar ofertas de cursos de formação profissional, como ilustra a redação do Despacho normativo 18/2010, de 29 de junho²⁰², na prática assiste-se a um padrão nacional de ofertas formativas (Veiga, 2006; Sousa, 2004) que, salvo algumas exceções, se orientam para as ofertas em áreas de formação de hotelaria, nomeadamente cozinha e lavandaria, carpintaria, serralharia e jardinagem.

Sem questionar as necessidades identificadas na comunidade por cada uma das instituições, até porque se reconhece a dificuldade de promover uma grande diversificação de áreas de formação em contexto simulado, a restrição de ofertas formativas acaba por balizar a escolha vocacional dos formandos, que são orientados para as áreas formativas existentes, seleção que parece enformada pelas expectativas que os responsáveis pelas instituições de reabilitação profissional possam ter relativamente ao desempenho da população com DI.

Em alguns casos, esta limitação, associada ao seu perfil funcional e baixa qualificação académica, é responsável pelo distanciamento entre as aspirações profissionais e as oportunidades de emprego. Por exemplo, Joaquina gostava de ser «*veterinária*», Ismael queria ser «*professor de educação física*», Quim Moura queria mesmo ser «*massagista*» e Henrique ainda alimenta a esperança de vir a ser «*bombeiro*». Para eles, com exceção de Henrique que tem aspirações mais exequíveis, as aspirações profissionais são verbalizadas no plano dos sonhos que vão sendo desbastados pelos que lhes são próximos, num esforço para lhes mostrar o desfasamento entre as suas aspirações e as suas condições objetivas. O relato de Ismael espelha este desajuste:

«Gostava de ser professor de educação física. Era o meu sonho, mas ainda não sei como é que... Não está de parte, mas... A minha mãe diz que é muito difícil, diz que vai ser muito difícil» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

A consciência das dificuldades é também responsável pela autorregulação das aspirações. No caso de Henrique, ele reconhece que o desempenho da função de bombeiro ainda não lhe está acessível porque lhe faltam algumas capacidades:

²⁰² No Despacho normativo 18/2010, de 29 de junho, pode ler-se que as ações de formação profissional inicial devem “ser organizadas e desenvolvidas em estreita articulação com o mercado de trabalho, considerando as exigências e oportunidades do mesmo e as características e competências das pessoas a quem as mesmas se destinam”.

«Para ser bombeiro é preciso aquela capacidade que ainda não tenho, ainda me falta algumas coisas que exigem capacidades» (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins).

Noutros casos, a orientação da formação para as áreas formativas disponíveis proporcionou a descoberta de vocações nunca ponderadas. É o caso de João, que numa atitude conformista refere nunca ter pensado numa profissão que gostasse de ter e de terem sido as experiências sugeridas pelos técnicos do CRP que lhe permitiram descobrir a vocação escondida:

«E depois tive à experiência num centro de jardinagem e eu acho que nasci para este trabalho» (João, 27 anos, jardineiro).

Mas é no período de formação em contexto real de trabalho, em estágio ou em apoio à colocação, que, da estreita ligação ao mercado de trabalho, parece emergir alguma tendência para a flexibilização de oportunidades de ofertas de emprego, o que pode explicar o fenómeno já identificado por Veiga (2014) de experiências profissionais afastadas da formação profissional recebida nos CRP, como ilustram a primeira experiência dos itinerários profissionais de oito participantes.

Quadro 8 — Dissonância entre a Área de Formação e a Área Profissional do 1º Contrato

Participante	Área de formação ²⁰³	Experiência profissional (1º contrato de trabalho)
Quim Moura	Carpintaria e serralharia	Ajudante de padaria
Mário	Jardinagem	Operador de serviços de limpeza
Ismael	Jardinagem	Empregado de balcão
Luís	Carpintaria	Ajudante de motorista
Carlos	Jardinagem	Pintor de construção
Morena	Hotelaria, cozinha	Auxiliar administrativa
Rafael	Serralharia	Paquete
Ana	Limpeza	Trabalhadora auxiliar dos serviços gerais

Para estes participantes, a experiência formativa em contexto real de trabalho parece ter sido importante para desenvolver alguns comportamentos adequados às exigências inerentes ao papel profissional. A oportunidade de poderem desempenhar outras tarefas, afastadas da reduzida oferta formativa em contexto de centro, também lhes permite descobrir vocações não imaginadas, como mostram os testemunhos de Leopoldina e de Carlos:

«Gosto muito do que faço e, por isso, mudar de emprego está fora de questão. Eu quero ficar sempre ali. Tou bem ali e, por isso, não quer sair dali» (Leopoldina, 36 anos, rececionista/telefonista).

No caso de Carlos, a descoberta da vocação de pintor de construção nem está muito longe da sua formação em jardinagem, conforme ilustra a sua analogia:

²⁰³ As designações utilizadas para as áreas de formação respeitam as informações dos participantes. Pode acontecer que a designação não seja exata, até porque as áreas formativas sofreram alterações de designação ao longo dos tempos.

«Porque na jardinagem a gente olha para um jardim que está feio, mal cuidado, as folhas podem não ser apropriadas para aquele canto e a gente, depois, no fim daquilo tudo fica impecável. Pintar também é isso! Eu gosto de restaurar, agarrar no que está mal e dar outra cara, outro aspeto» (Carlos, 25 anos, pintor).

Se os resultados de algumas investigações sugerem que os indivíduos com DI possuem uma variedade de aptidões especiais para além das intelectuais, como as sociais e de personalidade, que se relacionam com o sucesso da integração no mercado de trabalho (Claudino, 1997), outras investigações mostram que os trabalhos atribuídos assentam maioritariamente em tarefas altamente rotineiras e pouco exigentes, do ponto de vista das competências mobilizadas (Veiga, 2014), materializadas em empregos que se situam na faixa inferior da classificação profissional (Duarte, 2008).

Da análise realizada às profissões dos participantes, recorrendo à *Classificação Portuguesa de Profissões 2010*²⁰⁴ (INE, 2011), confirma-se que, à semelhança trabalho conduzido pelo CRPG/ISCTE (2007), o grupo profissional com maior expressão se enquadra nos “trabalhadores não qualificados”, onde predomina a execução de tarefas simples e de rotina. Este grupo compreende indivíduos de ambos os sexos, com níveis escolares entre a frequência do 1º ciclo do ensino básico e o 9º ano de escolaridade.

A surpresa, pela dissonância com a tendência observada na literatura disponível, decorre da identificação de sete participantes que desempenham funções e tarefas integradas em profissões pertencentes aos grupos de profissões como “pessoal administrativo”, “trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores” e “trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices” (INE, 2011). A experiência deste grupo, que foge à fatalidade da caracterização ‘pouco qualificados’ em virtude da integração em profissões que se situam no limite inferior da CPP/2010, indicia a possibilidade de se poder investir em desafios de formação profissional mais ambiciosos que os prepare para o desempenho de funções e tarefas mais qualificadas.

A tabela seguinte procura sintetizar a informação, dando conta da distribuição dos participantes em função das profissões, para os quais foram contratados, e da respetiva correspondência nos grandes grupos do sistema de codificação da CPP/2010 (INE, 2011).

²⁰⁴ O recurso à CPP (INE, 2011), apesar desta ser um recurso elaborado para fins estatísticos, justifica-se pela sua importância na definição de perfis profissionais, bem como na regulamentação e acreditação de profissões.

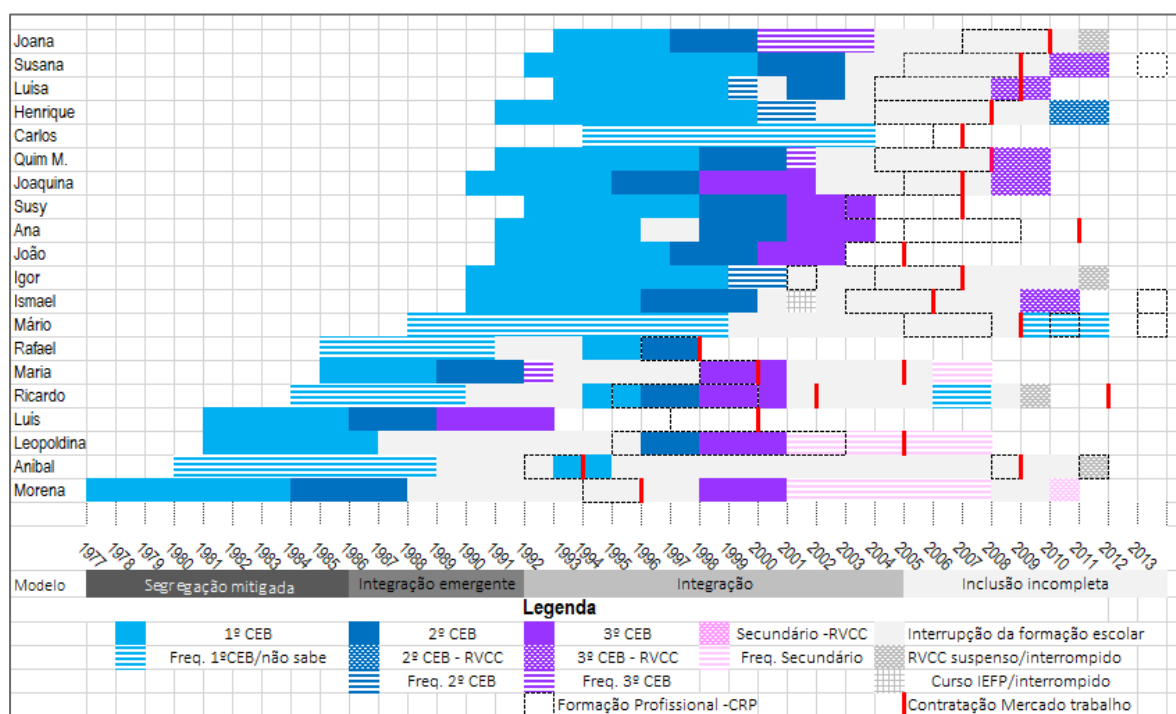
Quadro 9 — Distribuição dos Participantes por Profissão e Grande Grupo de Profissões

Grande grupo: sistema de codificação da CPP/2010 (INE, 2011)		Nível escolaridade e profissão dos participantes ²⁰⁵
Pessoal administrativo	Compreende as tarefas e funções das profissões administrativas, com especial incidência no registo, organização, arquivo, cálculo e recuperação de informação e execução de tarefas administrativas e operações de manuseamento de dinheiro, organização de viagens e pedidos de informação.	Leopoldina, 11º ano, rececionista/telefonista
		Morena, 12º ano, auxiliar administrativa
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	Compreende as tarefas e funções das profissões dos trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e vendedores, com especial incidência no domínio da assistência a viagens, preparação e serviço de refeições, estética, limpeza, trabalho doméstico, astrologia, prestação de cuidados a animais, vendas, auxílio no cuidado a crianças, proteção de pessoas e bens e na manutenção de segurança e ordem pública.	Maria, 10º ano, assistente operacional
		Susy, 9º ano, ajudante de lar
		Ismael, 9º ano, empregado de balcão
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	Compreende as tarefas e funções das profissões qualificadas da indústria, construção e artífices, com especial incidência na aplicação de conhecimentos e competências específicos nos domínios da construção, metalurgia, metalomecânica, impressão, fabrico de instrumentos de precisão, joalheria, artesanato, eletricidade, eletrónica, indústrias alimentares, da madeira, vestuário e outras indústrias.	Carlos, sem certificação escolar conhecida, pintor de interiores e exteriores
		Rafael, 6º ano, chefe de armazém, responsável pela manutenção dos edifícios
Trabalhadores não qualificados	Compreende as tarefas e funções das profissões não qualificadas, com especial incidência na execução de tarefas simples e de rotina, para as quais pode ser necessário utilizar máquinas-ferramentas portáteis e considerável esforço físico.	Susana, 9º ano, ajudante de limpeza
		Henrique, 6º ano, vigilante de jardins
		Quim Moura, 9º ano, ajudante de padeiro
		Igor, 4º ano, ajudante de jardinagem
		Joaquina, 9º ano, ajudante polivalente
		Mário, s/Esc., Operador serviços de limpeza
		Ricardo, 9º ano, empregado de manutenção e limpeza de rua
		João, 9º ano, ajudante jardineiro
		Luís, 9º ano, ajudante de motorista
		Luísa, 9º ano, ajudante de cozinha, desempregada
		Ana, 9º ano, trabalhadora auxiliar, serviços gerais
		Aníbal, 4º ano, ajudante de reciclagem, desempregado
		Joana, 6º ano, ajudante de copa

Numa análise mais fina, procurou cruzar-se a informação simultaneamente com a trajetórias escolares, formativas e profissionais com informações sobre a contratação. A infografia seguinte mostra o cruzamento dos itinerários educativos e formativos com a entrada no mundo do trabalho.

²⁰⁵ No caso dos desempregados foi tida em conta a última profissão desempenhada.

Figura 10 — Mundo do trabalho: Cruzamento dos Itinerários Educativos e Formativos com a Entrada no Mercado de trabalho



Da análise do cruzamento da informação das figuras anteriores observa-se, sem grande surpresa, que o grupo ‘Pessoal administrativo’ integra participantes com níveis escolares mais elevados (12º ano e 11º ano), que no Capítulo III já se tinha verificado serem do sexo feminino. Realce-se que estes níveis escolares foram adquiridos após a contratação: à altura da contratação, Morena detinha a certificação de 2º CEB e Leopoldina a frequência do ensino secundário.

Nos participantes que desempenham profissões integradas no grupo ‘Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores’ também se verifica uma maior representação feminina (duas mulheres e um homem) tendo estes participantes níveis escolares entre o 10º e o 9º ano. À altura da contratação, Susy e Maria eram detentoras do 9º ano de escolaridade, enquanto o Ismael só tinha completado o 6º ano.

Por último, o grupo ‘Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices’ é constituído exclusivamente por participantes do sexo masculino, com níveis escolares que se mantêm desde a altura da contratação, entre o 6º ano no caso do Rafael e sem certificação conhecida da frequência escolar, no caso particular do Carlos.

A complexidade e responsabilidade de algumas funções podem ser observadas nos seus discursos. No caso de Leopoldina, a responsabilidade da gestão da central telefónica foi imediata à sua contratação:

«Tenho um telefone daqui ali [apontando para as dimensões de uma mesa de café] com vários botões para todos os lados, porque aquilo [chamadas] segue para todo o lado. Não é só daquele edifício. É daquele e de

mais quatro. Tudo o que é da organização sou eu que apanho essas chamadas que tenho de fazer ou transferir» (Leopoldina, 36 anos, rececionista/telefonista).

E acrescenta, para legitimar a responsabilidade, que «*Algumas [chamadas] para pessoas muito importantes» (Leopoldina, 36 anos, rececionista/telefonista).*

Noutros casos, foi a competência do seu desempenho ao longo dos tempos que conduziu a um acréscimo na atribuição de funções e responsabilidades, como ilustram os testemunhos de Susy, convidada para auxiliar num lar de apoio à terceira idade, após trabalhar como funcionária de limpeza, de Rafael, responsável pelo armazém de uma unidade hoteleira ou de Carlos, pintor de construção.

«O enfermeiro tem sempre uma caixinha com umas tampinhas com os nomes. É assim que nós depois já sabemos. Este trabalho tem muita responsabilidade» (Susy, 26 anos, ajudante de lar).

«É que agora tou sozinho, tou à frente do trabalho. Já não tenho ninguém a mandar! Quem tá à frente do trabalho sou eu. Faço tudo: tenho a chave do armazém, sou eu que tomo conta das ferramentas e do material. Agora tenho de tomar atenção a tudo, a tudo. É um trabalho de responsabilidade. (...) A parte das obras, faz conta mesmo que estou a gerir aquilo. É assim que eu sinto. Há um tempo ele [patrão] até queria que eu ficasse com as chaves do escritório, mas aí é uma grande responsabilidade e eu não quero. Agora de armazéns e tudo sou eu que tenho as chaves» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

Das suas responsabilidades, faz parte gerir as obras de remodelação e manutenção dos diferentes edifícios que compõem a unidade hoteleira, a par da responsabilidade do armazém. Também Carlos descreve as funções de responsabilidade que fazem parte da sua rotina de trabalho:

«Agora tou eu a comandar as pinturas. Tenho a responsabilidade e vou ser encarregado. Em breve, vou subir de posto. De tantos anos lá estar e tomar conta das coisas. (...) Quando alguém está a trabalhar comigo sou eu que dou as ordens. — Faz isto, faz aquilo! É que neste momento sou o mais antigo na empresa. Às vezes dizem: — Ele é muito novo, não percebe nada disto. Mas, depois, eu mostro que sei o que faço e...» (Carlos, 25 anos, pintor).

O caso de Ana marca pela diferença. Tendo feito a sua formação na área de limpeza e formação em posto de trabalho no mesmo ramo, acaba por ser contratada pela instituição onde recebeu formação como trabalhadora auxiliar dos serviços gerais. Apesar de se tratar de uma profissão pouco qualificada, paradoxalmente reveste-se de um conjunto de tarefas complexo, diversificado e com algum grau de exigência, como atesta o seu testemunho:

«(...) se você visse o meu contrato, você fartava-se de rir porque o meu contrato diz que eu [risos], diz que eu tenho que ir levar... por exemplos, eu tenho que ir levar o morto, é tipo assim, como é possível uma coisa dessas? Tá aqui o nome [exibindo o recibo], trabalhadora auxiliar dos serviços gerais, tá a ver? O meu contrato é diferente do delas. Eu faço de auxiliar de sala, mas eles [chefia] se quiserem, podem-me por a fazer limpezas também. Eu sou obrigada a fazer qualquer coisa, não posso recusar. Por exemplo, sou obrigada a fazer carrinhas, enquanto elas [outras trabalhadoras] não são. Eu sou obrigada a fazer carrinhas, sou obrigada, por exemplo se acontecer alguma coisa a algum menino, morto ou se for para o hospital, eu também sou obrigada a ir. (...) Na sala faço tipo de professora, mesmo com as minhas dificuldades faço isso com eles. São todos dependentes, por exemplo fazemos a higiene. Há uma que diz: — Ai, anda limpar-me o rabo! Levo toalhas, daquelas muito grandes e a gente vai, com luvas e não sei quê, fazer a higiene a eles ou pôr as cadeiras de rodas nas carrinhas. Aquilo não é fácil, mas para mim foi fácil» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

Processos de aprendizagem

Os cursos de reabilitação profissional, a par das medidas favorecedoras da promoção e manutenção de emprego para grupos em risco de exclusão, são avaliados pelos participantes como muito positivos, por permitirem a realização de aprendizagens significativas promotoras de maior independência e porque representam a única oportunidade de ingresso na formação escolar e profissional como forma de acesso a um emprego.

Se, como se observou anteriormente, a maioria dos participantes entrou no mercado de trabalho desempenhando profissões com funções semelhantes à sua formação profissional formal no sistema de reabilitação, para oito revelaram-se absoluta novidade. Para ambos os grupos importa identificar o modo como decorreu a adaptação ao posto de trabalho, nomeadamente os processos de aprendizagem das tarefas atribuídas.

Chegadas aos postos de trabalho onde se viram obrigadas a desempenhar as funções quase de um dia para outro, Leopoldina, Susy e Ana referem ter aprendido com a experiência, impondo de alguma forma um cunho pessoal ao desempenho das tarefas.

No caso de Leopoldina, apesar de já ter feito formação em posto de trabalho a atender telefonemas, as exigências do seu 1º emprego tanto ao nível da dimensão da instituição como da complexidade do equipamento (central telefónica), constituíram uma novidade a que teve de responder:

«De um dia para o outro fiz a entrevista, fiquei como telefonista/rececionista e a pessoa que tava para me ensinar só teve, quê? Quatro dias comigo [risos]. Nesses quatro dias tive de aprender, quer dizer tinha de apontar tudo num papel, ver e decorar. No primeiro dia, opá foi complicado! Um pessoas de fora a reclamar, outras penduradas à espera: atendia outra e esquecia da outra que estava à espera, mas olha, lá me desenrasquei-me SOZINHA» (Leopoldina, 36 anos, rececionista/telefonista).

No caso de Susy, mais habituada a tarefas de limpeza e arrumação de espaços físicos, a mudança passou por ter de lidar com proximidade e em situação de poder, com idosos em situação de maior fragilidade:

«Fui para lá e experimentei logo tudo. Teve de ser! Tava com receio das colegas, umas diziam: — Ai tu não deixes os idosos tocarem-te, tu não deixes. — Tá bem — dizia eu — para não me andarem sempre a dizer coisas. É que eles não têm doença nenhuma pra eu não os deixar tocarem-me. Não fazia caso. Eu ia vendo e aprendi!» (Susy, 26 anos, ajudante de lar).

No apoio à sala de aula de um Centro de Atividades Ocupacionais, Ana explica que a educadora responsável pela sala lhe dá as indicações para o dia e que ela desenvolve as tarefas por mimetismo. A riqueza da sua experiência aumenta com a forma como lida com os desafios e procura estratégias para superar as limitações que auto percebe:

«Na sala somos três: uma educadora e duas auxiliares, porque à tarde eu não estou porque vou fazer as carrinhas. Depois vamos para a sala: — Meninos sentem-se! Vão buscar os lápis e os cadernos e vamos fazer estas fichas. Tiro as fichas pa pintar ou mesmo pa escrever, como faz a educadora e eu escrevo pai e avó e as letras que eu sei, mais ou menos. O que eu sei escrever, escrevo, faço como a educadora. O que não sei, vou buscar um livro mesmo das escolas, vou e copio, depois dou a eles e eles escrevem. Com a cadeira de rodas, foi o motorista que me ensinou a abrir e fechar» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

Com exceção destas participantes, com funções específicas e a quem foi destinado um conjunto de tarefas que tiveram de desempenhar logo nos primeiros dias, todos os outros referem que a atribuição das tarefas decorreu de forma gradual, aumentando de complexidade à medida que iam ultrapassando as dificuldades e demonstrando segurança.

Pode afirmar-se que para os que entraram no mercado de trabalho com funções afastadas da formação profissional recebida nos CRP, o modelo de aprendizagem comum parece replicar o modelo de aprendizagem tradicional dos aprendizes, caracterizado por uma experiência de aprendizagem que escapa à forma escolar, através da observação e imitação/repetição dos colegas de trabalho com mais experiência (Medina, 2008) e próximo do que Pineau (1988) designa por heteroformação.

«Eu quando fui para lá era para a cozinha. Estava mesmo na cozinha. Era ajudante das cozinheiras. (...) Um dia ele [responsável] disse-me: — Ó Luísa, vem aqui servir às mesas. Não és capaz de montar uma mesa? Eu disse que sim e ele mandou mostrar. Eu fiz aquilo de sempre: eu via elas a montarem e fiz e fiz bem» (Luísa, 25 anos, ajudante de cozinha, desempregada).

No caso dos participantes com empregos dentro da área da sua formação profissional, apesar de já trazerem competências e conhecimentos, as experiências mostram que de alguma forma o processo de aprendizagem foi também gradual mas, neste caso, até provarem na prática o que eram capazes de fazer:

«No primeiro dia foi varrer folhas e depois, no mês seguinte, é que comecei mais a mexer nas máquinas. Entretanto, agora, já estou a mexer em tudo. Neste momento eu já sei o que fazer e já organizo o que tenho para fazer» (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins).

Esta atribuição amiúde de tarefas quase em espiral, porque é progressiva e se vão complexificando, parece consequência da necessidade sentida por quem tem responsabilidade na contratação ou supervisão de validar as capacidades e ganhar confiança no desempenho dos recém contratados:

«Lembro-me muito bem, foi na primavera ou no verão e a primeira parte tive de aprender várias coisas que eram uma grande seca: era limpar as mesas e as máquinas e ajudar os meus colegas. Depois viram que eu era capaz e disseram-me: — Hoje vais aprender connosco, na rua, e vais aprender outras coisas, mas vais fazer devagarinho, as coisas. Foi assim, pranto! Eles andavam a trabalhar com máquinas e eu pensava: ‘como é que isto é possível, eles sabem e eu não sei? Então, aos bocadinhos, com muita calma, eu consegui. Ao fim de uma ano e meio eu já tinha aprendido com os meus colegas e, quando veio a outra máquina eu também já tinha aprendido a mexer nela. São máquinas tipo empilhadora e isso. Agora já controlo isso muito bem» (Igor, 27 anos, ajudante de jardinagem, desempregado).

Para outros, como Rafael, quando necessitou de se adaptar a novas funções considera ter recuperado as aprendizagens feitas na formação profissional, na área de serralharia, a par das aprendizagens que foi fazendo em contexto, com o seu patrão, e a observar os técnicos de diferentes especialidades. A estes modos de aprendizagem, Rafael acrescenta uma característica que pode ser expressa como “dom” ou “jeito especial”, a que se refere como *«tenho uma lucidez dos trabalhos»*. Esta característica também foi encontrada no testemunho da Ana, quando relata que descobre procedimentos que põe em prática com sucesso, para resolver os desafios exigidos pela atribuição de tarefas:

«Há coisas que ninguém me ensinou, mas eu penso: — Olha, eu não sei, mas deixa lá ver. De alguma maneira isto vai lá (...) Depois consigo. É assim, é da natureza [risos]. Então eu faço as coisas com gosto, na boa, eu gosto a valer!» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

Estas características pessoais que mostram uma capacidade pragmática para resolver desafios e problemas relacionados com o desempenho profissional são muito relevantes, não só pelo seu contributo para o sucesso profissional, mas também porque podem influenciar as relações intra-laborais, contrariando a expectativa social e promovendo o reconhecimento dos colegas e superiores hierárquicos.

Valor atribuído ao trabalho

À semelhança das evidências demonstradas nos trabalhos internacionais (Ferrari, Nota e Soresi, 2008; Cinamon e Gifsh, 2004) ou no mais recente trabalho nacional conduzido por Veiga (2014), o principal valor atribuído ao trabalho, pela maior parte dos participantes, decorre da compensação económica oferecida pelo salário, revelando uma adesão generalizada aos valores materialistas e à dimensão instrumental. É esta que permite responder às necessidades individuais e, em alguns casos, das famílias que vivem em situação económica frágil.

Em concorrência com a natureza mais instrumental da compensação económica, cuja análise se desenvolverá no âmbito do seu efeito na autodeterminação e independência, emerge o valor simbólico atribuído ao trabalho, repartido entre a satisfação pessoal expressa na *«alegria de estar a trabalhar e a fazer coisas»* (Leopoldina, 36 anos, rececionista/telefonista) e a compensação social, já identificada por Cinamon e Gifsh (2004), mesmo para os que afirmam não gerir o seu dinheiro e/ou não saber o valor do seu salário. Efetivamente, os discursos destes participantes mostram a importância da possibilidade de romper com a solidão que lhes marca os dias, como refere Aníbal *«o trabalho é importante! Não gosto de estar em casa, aborreço-me.»* (38 anos, ajudante de reciclagem, desempregado) ou Susana, que valoriza *«poder sair e ver gente»* (Susana, 24 anos, ajudante de limpeza, desempregada).

A par destes aspetos, surge a realização pessoal e o acesso ao reconhecimento social (Cação, 2007; De La Blétière, 1997) que favorecem a apropriação de um novo estatuto que lhes confere prestígio social pelo acesso ao mundo do trabalho, o que para muitos configura uma novidade, num curso de vida impresso pelo insucesso e frustração:

«Aí, com o emprego é que eu cresci» (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins).

«Eu trabalho para não pensar na escola. É que o trabalho para mim é importante; enquanto trabalho não penso em mais nada. Se não fosse o trabalho já tinha dado em maluco, já tinha dado em maluco» (Mário, 29 anos, operador de serviços de limpeza).

Participantes como Ricardo e Maria mostram ter experimentado uma nova perceção de si, reconhecendo transformações pessoais que acreditam ser resultado da confiança adquirida pelo sucesso da sua vida profissional:

«Estou contente comigo! Tinha de chegar a uma altura em que as pessoas mudam e com o trabalho eu mudei» (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção).

«Depois que entrei para o hospital, acho que me abri mais, não sei explicar. Só depois, quando comecei lá a trabalhar... que comecei-me a abrir mais» (Maria, 33 anos, assistente operacional).

No caso da Morena, esta mudança responsável pelo acesso a um novo estatuto não é só percebida por si, mas também é socialmente reconhecida:

«Eu cresci muito e acho que as pessoas, desde que comecei a trabalhar, me tratam como adulta» (Morena, 41 anos, auxiliar administrativa, desempregada).

Gestão da carreira

Avaliando os testemunhos, percebe-se que a maior parte dos entrevistados desenvolve as funções profissionais acomodadas às rotinas impostas, dependentes e com esperança de ter um contrato para a vida que lhes assegure estabilidade:

«Com vinte e um anos tive o meu contrato efetivo de aprendiz de planador. Tive lá dezanove anos. Pensei que ia ser para sempre. Eu fazia várias coisas: fazia móveis, apareciam camiões para descarregar as tábuas e eram tábuas de várias grossuras que eu carregava aos ombros. À vezes aparelhava madeira, fazia colagens, pregava pregos e limpava as máquinas, oleava e tirava a serradura das máquinas. No final do dia varria toda a oficina. Já fazia algumas coisas sozinho» (Aníbal, 38 anos, ajudante de reciclagem, desempregado).

Na verdade, para alguns destes trabalhadores que sentem segurança na rotina, a necessidade de resposta aos imprevistos e a imposição de ritmos que consideram exigentes, são apontadas como causas de angústia e desorganização que atrapalham o seu desempenho profissional:

«Eu estou a trabalhar há oito anos, ou mais. Sempre trabalhei lá e faço tudo um pouco: rego, tiro ervas, cuido das plantas, dou-lhes produto para elas não fiquem com mau aspeto, também, depois envaso. O meu trabalho é cuidar das plantas lá no centro [de jardinagem], não faço trabalhos para fora. Muitas vezes falo com elas. (...) Digo-lhes para recuperarem para não ficarem tão feias e beberem mais água. Por mais que a gente tamos a fazer aquelas coisas do trabalho, depois chega uma proposta para montar tudo naquele carro. Depois querem tudo muito rápido. Depois não há tempo para nada, uma pessoa precisa de ajuda e tem de deixar aquela coisa. Às vezes uma pessoa desorganiza a cabeça» (João, 27 anos, jardineiro).

Estes exemplos enquadram-se no grupo identificado por Topliss (cit. in Abberley, 2002) por revelarem um perfil de funcionamento que lhes dificulta o desempenho de padrões competitivos do mercado de trabalho. Esta explicação, no entanto, parece insuficiente, uma vez que se ignora o peso que o ambiente pode ter na forma como atribui responsabilidades, proporciona e valoriza a autonomia e a iniciativa com desafios que respeitam, efetivamente, as características dos trabalhadores. Nestes casos, as exigências de produtividade sobrepõem-se à diversidade funcional dos trabalhadores, contrariando o modelo social. É para a manutenção do emprego destes indivíduos, sem prejuízo dos empregadores, que medidas de apoio como subsídio de compensação²⁰⁶ são indispensáveis e devem ter um horizonte temporal sem limite, enquanto for avaliada a sua necessidade.

²⁰⁶ Como já referido anteriormente, o subsídio de compensação, que era estimado com base na Tabela Nacional de Incapacidades, visava compensar os empregadores pelo menor rendimento, por menor produtividade, que o trabalhador com deficiência pudesse apresentar durante o processo de adaptação ou readaptação ao trabalho, por comparação com as médias dos outros trabalhadores da mesma categoria. Este subsídio foi eliminado com a publicação do Decreto-lei n.º 290/2009, de 12 de outubro.

Em contraste com estes trabalhadores, um grupo mais pequeno (1/5 dos participantes), assume uma atitude oposta, de investimento intencional na progressão da carreira. Nesta circunstância encontram-se Carlos, Luís, Maria e Rafael, apesar da pluralidade de experiências na resposta aos desafios, expressas nos seus itinerários profissionais.

Começando por Carlos, até porque já se abordaram anteriormente as responsabilidades adquiridas no desempenho das suas funções, pode afirmar-se que as circunstâncias favoráveis na empresa a que não pode ser alheia a sua ambição, organização e dedicação, fizeram com que ultrapassasse os desafios dos primeiros dias e se afirmasse como o trabalhador com maior responsabilidade hierárquica, a seguir ao patrão que não parece hesitar em reconhecer as suas qualidades de trabalho e atribuir-lhe responsabilidades à altura:

«Tive uma oportunidade, agarrei-a e agora posso dizer que estou bem. No primeiro dia apanhei um susto [sorriso]. Comecei logo em cima de andaimes, num quinto andar. Nunca tinha... já tinha experiência, mas era no chão e em cima de telhados. Agora em cima de andaimes, andar para cima e para baixo, foi um bocadinho assustador. Não desisti! Aprendi tudo e o meu patrão tá a pensar entregar-me a empresa, ele já tem sessenta e três anos. Como tem muita confiança comigo, já anda a conversar a dizer que quem devia tomar conta daquilo era eu, mas eu não sei. É muita responsabilidade» (Carlos, 25 anos, pintor).

Ter tirado a carta de condução representou um valor adicional na empresa porque lhe permite fazer o transporte de trabalhadores e de materiais, conduzindo «as carrinhas do patrão». A longo prazo, pensa vir a criar a sua própria empresa:

«(...) ter a minha vida própria sem depender de ninguém, é esse o meu sonho. Sonho ter a empresa, uma empresa minha» (Carlos, 25 anos, pintor).

Em contraste, a experiência de Luís revela uma realidade bem diferente, quando na empresa em que trabalha não se proporcionam condições favoráveis à sua progressão profissional, em virtude da expectativa social e receios que resultam da sua classificação na categoria DI. A sua história conta-se rapidamente: aspirando poder passar de ajudante de motorista a motorista, fez um esforço enorme para conseguir tirar a carta de condução, o que representava para si, para além das vantagens na autonomia social, poder ver esta competência reconhecida com efeitos na promoção de funções e acesso a um salário compatível:

«Se foi difícil? Foi muito difícil! Chumbei quatro vezes na condução. Depois quando passei fiquei tão fora de mim que parecia um hooligan pela avenida fora, aos gritos de felicidade. Eu pensava, acreditava que ia conduzir uma ou outra carrinha» (Luís, 35 anos, ajudante de motorista).

Contrariamente às suas expectativas, não obstante a sua carta de condução ter sido passada por um órgão externo que valida a competência para a condução de todos os cidadãos pelos mesmos critérios, o patrão não confia nesta certificação. Quando questionado sobre os motivos desta negação de oportunidade, a sua resposta evidencia a convicção de que o motivo é ter sido contratado com o estatuto de pessoa com DI:

«Acho que é porque fui contratado... porque vim de lá [do centro de reabilitação profissional]» (Luís, 35 anos, ajudante de motorista).

A frustração decorrente das barreiras atitudinais à almejada progressão na empresa desmotivou-o, revelando ter perdido todo o interesse na sua atividade profissional. A propósito desta fragilidade na integração e progressão profissional, Cação (2007, p. 193) destaca que “as pessoas com deficiência mental integradas no mercado normal de trabalho estão ‘condenadas’ à não progressão, muitas vezes de forma injusta face ao papel que desempenham no processo produtivo.”

Para Luís, o emprego obtido ao abrigo das medidas de incentivo à contratação de pessoas com deficiência pode ser ilustrada pela expressão popular ‘um pau de dois bicos’: Se, por um lado, as medidas de discriminação positiva abrem as portas do mercado de trabalho à inclusão de indivíduos que poderiam reunir menores condições de acesso; por outro lado, o peso da classificação e o estigma de uma classificação tão desvalorizada como a deficiência intelectual marcam as relações laborais e podem funcionar como uma barreira limitativa da progressão na empresa. Apesar de sentir que as suas expectativas foram defraudadas, acomodado ao salário e com conhecimento da exiguidade das ofertas de trabalho, opta por não ceder à vontade de mudar de emprego:

«Não procurei outro trabalho porque isto também não está fácil e este emprego... É o que eu digo, isto está muita mal para quem tem formação, para quem tem cursos superiores. Os que não têm cursos superiores, mas que têm alguns conhecimentos têm mais possibilidades do que eu. É a realidade dos factos, por isso tenho de aproveitar isto. As estatísticas falam» (Luís, 35 anos, ajudante de motorista).

O caso de Maria impõe-se como exemplo da influência da ação individual na gestão da sua carreira profissional. À semelhança dos outros participantes, a sua contratação sem termo numa Pizaria decorreu do estágio do curso de hotelaria/cozinha. Ao fim de três anos ganha coragem para tomar a decisão de se despedir, justificando-a com o facto de considerar este trabalho pouco gratificante, exigente fisicamente e, sobretudo, pela sua associação à classificação DI. Apesar de contar com o apoio da família, foi «sozinha» que tomou a decisão de arriscar e investir noutro trabalho que a permitisse desvincular-se da ligação a um rótulo com o qual não se identifica e rejeita. Para Maria, tal como para Luís, a reabilitação profissional também representou benefícios e desvantagens, na medida em que o acesso à medida de apoio ao emprego implicou a classificação DI que consideram despropositada:

«Comecei a trabalhar na pizaria, acho que, com dezoito anos. (...) lembro-me que, quando vi aquilo, pensei: Que bonito, vou-me dar muito bem aqui. E dei-me bem, tive lá dois ou três anos. Depois, depois na altura... pronto, depois é assim, eu achava que aquilo era muito trabalho para mim e tratavam-me como uma miúda» (Maria, 33 anos, assistente operacional).

O paternalismo e a antecipação implícita da possibilidade de assumir maiores responsabilidades fizeram-na tomar a decisão de seguir o que considerava ser a sua vocação, um trabalho num jardim-de-infância, mesmo que não fosse exatamente na desejada função de auxiliar, para tomar conta de crianças:

«Fui na altura para aquilo que eu queria, que era um jardim-de-infância. Mas eu depois fui também para estar na cozinha, lá no infantário. Quando terminou o contrato já não me renovaram. Aí digo assim: — Olha, tava num sítio, tava na pizaria já há dois anos e, no fim, vim para aqui e... É uma coisa que eu gosto, mas no fim não vou assinar outro contrato e vou para o desemprego”. Depois arrependi-me um bocadinho» (Maria, 33 anos, assistente operacional).

Após um ano em casa, é chamada para um Programa Ocupacional (POC)²⁰⁷ no hospital. Terminado este período, voltou para casa, mais um ano, até que teve conhecimento, por um familiar, que o hospital estava de novo a recrutar trabalhadores. Com a ajuda da prima Morena elaborou o currículo e, como tinha boas referências da experiência anterior, acabou por ser contratada «já lá vão sete anos». Ao longo das nossas conversas não se cansa de repetir que gosta « *muito, muito, muito do seu trabalho*», apesar de alimentar a esperança de «*ir para administrativa, ficar lá no hospital, mas como administrativa*». Enquanto isso não acontece, tira prazer do seu trabalho e «*do contacto com os doentes que precisam muito de apoio e de desabafar devido ao problema que têm [doença oncológica]*». Do ponto de vista salarial a situação também melhorou em virtude dos horários noturnos.

Estes três casos são reveladores do papel ativo dos atores. A sua intervenção passa por um processo de construção e planeamento, ponderado e intencional e pela gestão que fazem das suas carreiras, com maior ou menor sucesso. Recorrendo à metáfora náutica proposta pelos autores Bois-Reymond (2009) e Heinz (2009), pode afirmar-se que os itinerários escolhidos por estes participantes sugerem uma navegação intencional, de acordo com uma rota que vão planeando, estrategicamente, em função das oportunidades que surgem ou que procuram.

A história do Rafael é um pouco diferente, na medida em que a sua ação, quando confrontado com a possibilidade de perder o emprego, é menos estratégica e mais reativa para corrigir injustiças. Com dezassete anos assinou o seu primeiro contrato temporário com a função de paquete e este contrato foi sendo sucessivamente renovado, mantendo-o numa situação precária. De tal modo que toma a decisão de confrontar o patrão para reivindicar um contrato sem termo: «*Então vocês só querem fazer contratos e eu não fico efetivo?*». (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

Conta que com o tempo foi começando a perceber que a função para a qual fora contratado se foi tornando desnecessária. Em alternativa, foi sendo chamado a participar em obras e, com afinho, decide adaptar-se às novas tarefas para salvar o seu posto de trabalho. É assim que investe na aprendizagem e desempenho nas novas funções até se tornar de novo útil e conquistar a confiança do patrão. Relata ainda que deve à sua persistência, ao ponto de fazer um ultimato de que se ia embora, a conquista do contrato sem termo:

«O meu patrão queria mandar-me embora. Foi, queria mandar-me embora. Houve um dia que estava mesmo decidido que era para ir embora. De um dia pro outro o patrão disse: — Olha Rafael, ficas efetivo! Eu tive sempre de tomar atenção e ia ter com a secretária e perguntava. Se eu não andasse a controlar, não tinha conseguido o contrato. E depois não é só isso. Com os trabalhos que eu fiz é que ganhei o contrato efetivo, foi com os trabalhos que eu fiz. Se eu fizesse só a parte de paquete, à frente da receção e, não fosse ajudar a fazer outros trabalhos, não estava ali. Agora faço tudo um pouco» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

O fenómeno observado na trajetória profissional de Rafael já tinha sido identificada por Veiga (2014) e corresponde à capacidade dos trabalhadores se adaptarem às mudanças no mercado de trabalho,

²⁰⁷ Os POC era um Programa Ocupacional de Emprego que visava a ocupação do tempo livre destinados a desempregados subsidiados, evitando a perda de competências sociais e profissionais (Portaria n.º 192/96 de 30 de Maio). Este programa foi substituído pelo Contrato de Emprego Inserção.

numa “atitude receptiva à polivalência” (Pais, 2003), apropriando-se de tarefas que acabam por determinar novas funções, assegurando o seu posto de trabalho através da confiança e respeito que vão conquistando com o seu mérito.

Outra constatação significativa prende-se com a invisibilidade do impacto salarial nas progressões profissionais da maior parte destes trabalhadores. De acordo com Veiga (2014), esta situação fica a dever-se, simultaneamente, à condição de pessoas com deficiência e aos fatores de competitividade inerentes aos aumentos remuneratórios associados a promoções para níveis superiores na hierarquia das organizações empregadoras. Apesar de a esmagadora maioria revelar ter sido bem aceite pelos colegas de trabalho e manter boa relação com eles, há indícios reveladores de que esta atitude de aceitação é relativa e condicional à manutenção de situações assimétricas de poder e retribuição salarial.

Relações Laborais

Anteriormente, já se deu conta da importância dos outros atores que fazem parte dos contextos laborais onde estes trabalhadores estão inseridos. Como foi dado a conhecer, estas relações assumem particular relevância na orientação e ensino formal ou informal das tarefas atribuídas, sendo comum os participantes enfatizarem o contributo das pessoas com quem trabalham para o seu crescimento profissional.

Para além de facilitadores da aprendizagem, Maria, Leopoldina, Morena e Susy, que em comum têm o facto de serem as mulheres integradas nos grupos profissionais mais qualificados, referem a solidariedade, a cooperação e a cumplicidade que experimentaram ou experimentam nos seus locais de trabalho. Se no caso de Maria esta situação é mais expectável, uma vez que acedeu a este emprego sem qualquer ligação ao rótulo DI, a sua experiência é útil por contraste com a primeira experiência de trabalho. Os casos de Leopoldina, de Susy e de Morena surpreendem pela forma como se sentiram integradas, respeitadas e parte de um coletivo:

«Olha, por acaso esta cadeira [de rodas] foram eles que me ofereceram para eu sair de lá depois do almoço. Porque eles diziam que estava muito fechada. Diziam: — Leopoldina, sai, sai!. Também juntámo-nos e entre colegas e doutoras fizemos uma vaquinha e comprámos um micro-ondas. As pessoas são muito porreiras. Aqui tratam-me normal [risos] e sou. (...) É tipo normal, como um colega, pronto. É o dia-a-dia! Converso com eles, mas também não são muitos. Também há colegas e colegas, né? Há colegas a quem nos damos mais, outros a quem nos damos menos. É assim, mas com quem falo, gosto» (Leopoldina, 36 anos, rececionista/telefonista).

Mas, é na análise das experiências dos restantes participantes que se observa a influência, nem sempre positiva, dos outros atores que partilham o mesmo local de trabalho. Nos testemunhos, destacam-se as atitudes paternalistas e de infantilização que obstaculizam a inclusão laboral.

Por exemplo, Rafael, nos primeiros tempos de trabalho, sentiu que o patrão o «discriminava» com um «tratamento um bocadinho diferente» daquele que reservava aos outros trabalhadores, pela forma como o tratava e desvalorizava o seu trabalho. Decidiu impor-se, considerando ter resolvido a questão e conquistado a amizade e confiança do patrão, como mostra o seu relato:

«Ainda me chateei com ele. Uma vez chateei-me a sério. Ele tirava-me as coisas das mãos, dizia-me que eu não percebia nada das coisas e ainda me chateei e amandei umas coisas ao ar. Ele aí teve de fugir. (...) Nessa altura alterei-me mesmo, mas a partir daí parece que foi mesmo uma amizade, até hoje» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

Outros participantes como Quim Moura e Mário sentem ou sentiram atitudes hostis por parte de outros trabalhadores, expressas em experiências de humilhação e agressividade, sem que fossem capazes de intervir e impor-se:

«Um de lá andou a encher-me os ouvidos. Que nada estava em condições e que nada estava capaz. Uma vez até me amandou uma cadeira aqui ao pé» (Mário, 29 anos, operador de serviços de limpeza).

Ressalve-se que nestes casos não existem evidências de se tratar de atitudes discriminatórias motivadas pelo estigma, podendo ser resultado, segundo Quim Moura, da diversidade de carácter e ausência de empatia e compreensão que levam alguns colegas a ter pouca tolerância com as dificuldades que, por vezes, manifesta no desempenho de algumas tarefas. A propósito da forma que considera «*menos correta*», com que é tratado por um colega, afirma: «*tem a ver com a maneira de ser dele e de trabalhar dele. Grita e, às vezes, até humilha um bocadinho*» (25 anos, ajudante de padaria).

Noutros casos, o preconceito expressa-se de forma mais subtil. A título ilustrativo, o relato de Luísa revela uma atitude de aceitação relativa, condicionada ao estatuto de alguma vantagem imposta pelo estigma da classificação DI. O preconceito das colegas é revelado após ser premiada monetariamente pela capacidade de iniciativa no desempenho de funções que ultrapassavam aquelas para as quais foi contratada. É nesta altura que sente, pela primeira vez, a hostilidade das colegas que «*tinham sido sempre tão simpáticas*» e que «*tinham sempre puxado*» por ela. Esta atitude parece resultar da comparação ascendente das colegas, deixando claro que não lhe reconhecem o mesmo estatuto, obrigando-a a justificar o seu aumento:

«Quando comecei a fazer aquele trabalho, que ele [chefe] viu que eu fazia bem, depois fui aumentada para quinhentos e cinquenta [euros]. Olhe, nesse dia foi horrível! Acusaram-me que eu ganhava mais que ela, que era a menina do patrão. É que elas recebiam quinhentos e dezassete e eu ganhava quinhentos e cinquenta, mas fazia mais trabalho e mais horas. Eu trabalhava de manhã e de noite, elas só trabalhavam de manhã. Foi ter com o meu chefe e disse-lhe o que estava a passar-se. — Não te preocupes, isso é dor de cotovelo, disse-me ele» (Luísa, 25 anos, ajudante de cozinha, desempregada).

O desafio de Ana em conquistar a aceitação e o estatuto de par junto das colegas de trabalho, assumiu contornos particulares pelo contexto específico relacionado com o seu passado. Contratada para desempenhar funções numa instituição que tinha frequentado como utente e com o estatuto de DI, refere a surpresa das outras trabalhadoras e, nalguns casos, a rejeição quando perceberem o seu novo papel na instituição:

«Toda a gente me conhecia e aceitaram-me bem. Ficaram assim um bocado... Gostaram da notícia, mas ficaram espantadas. Como é que uma rapariga que era utente, de utente passou para funcionária? Como é que é possível? E a ganhar o mesmo que elas. Só que depois, houve uma ou duas que tratavam-me tipo... eu apanhava a carrinha da cidade [a mesma que transporta os utentes] e elas: — Vá, vai lá para trás! Tipo como se fosse utente. Afinal eu tava a trabalhar também e, como ela, ganhava o mesmo que ela. Para essas pessoas não era muito claro» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

No seu caso, a intervenção da mãe, também trabalhadora na mesma instituição e agora colega, que «*começou a passar-se com as outras*» ajudou a atenuar a situação. Para esta situação, a revelação das suas competências profissionais também parece ter contribuído para diluir, pelo menos a externalização, dos comportamentos discriminatórios.

O que esta experiência também revela é a existência de atitudes discriminatórias transversais à sociedade, que não podem ser apenas atribuídas à ignorância já que parecem estender-se àqueles que trabalham de perto com a população classificada na categoria DI.

A generalidade dos participantes considera ter sido bem acolhida e tratada pelos outros profissionais com quem trabalham. Reconhece-se aqui uma fragilidade desta investigação que não teve como propósito explorar em profundidade as relações intra laborais, sendo necessário a mobilização de técnicas e instrumentos específicos para descodificar o verdadeiro significado de “bem tratado”. Reafirma-se a dúvida deixada por Veiga (2014) sobre o significado da expressão “ser bem tratado” e a coerência um tratamento efetivamente equitativo.

Quando chega o desemprego

À data da conclusão do trabalho de campo, o desemprego em Portugal atingia 16,3%, sendo superior nos homens. São os indivíduos com níveis escolares mais baixos (até ao 9º ano) e com idades situadas nos intervalos etários 15-24 e 25-34 que apresentam taxas de desemprego mais elevadas, a rondar os 37,7% e 19% , respetivamente (INE, 2013). Simultaneamente, assistiu-se a uma queda do emprego com a diminuição do número de pessoas a trabalhar.²⁰⁸ A estes dados não são alheias as opções pelas políticas de austeridade que levaram a cortes na despesa e no emprego público.

É nesta paisagem, acentuada pelas dificuldades acrescidas de acesso ao emprego das pessoas com deficiência, em maior risco de marginalização e exclusão económica (Martins, 2007), que se procura compreender de que forma este fenómeno é percebido por quem o vive, quais as explicações que encontram para justificar a sua situação perante o trabalho, o efeito da situação de desemprego nas suas vidas e os recursos mobilizados para tentar inverter esta condição.

Quando se iniciou o trabalho de campo, a maioria dos participantes encontrava-se na situação de emprego, mas, entre finais de 2011 e início de 2013 esta proporção inverteu-se a favor do desemprego, quando três participantes masculinos ficaram desempregados.

Em termos gerais, o desemprego é percebido pelos onze participantes desempregados com algum pessimismo por se tratar de um fenómeno grave e transversal à sociedade. As explicações mais significativas com que justificam terem sido despedidos agrupam-se em três categorias: dificuldades

²⁰⁸ De acordo com o observatório das desigualdades, no ano de 2013 o número de população empregada é o menor (4514 milhares) e inversamente, o número de desempregados é o maior (876 milhares). <https://observatorio-das-desigualdades.com/2014/03/17/a-evolucao-do-desemprego-em-portugal-taxa-de-desemprego-em-2013-e-a-mais-alta-da-ultima-decada/> (consultado em janeiro de 2014)

financeiras que levaram à extinção dos postos de trabalhos e, nalguns casos, das próprias empresas empregadoras; medidas de austeridade que impedem a contratação pelas entidades públicas; características pessoais. Algumas explicações associam mais do que uma causa, sobretudo quando existem dificuldades financeiras das empresas que as obriga a seleccionar trabalhadores a dispensar. Nestes casos, o desempenho e as características dos trabalhadores parecem pesar na selecção:

«Ela [patroa] chamou-me um dia e disse: — Olha Susana, eu vou-te despedir porque não temos [esfrega o indicador no polegar em sinal de dinheiro]. Também foi fazer queixinhas à minha mãe que eu parti aquilo e que parti outra coisa e isto assim. Mas eu parti um vaso e isso foi só acidentes que aconteceu» (Susana, 24 anos, ajudante de limpeza, desempregada).

«Quando me mandam eu tenho de fazer, se não me mandarem não faço. Não sei, não sei porquê! Não fujo ao trabalho, mas passa-me, às vezes esqueço-me. Estou no trabalho e se não me disserem eu esqueço-me sempre» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Morena que trabalhava num escritório de contabilidade, foi observando os seus colegas serem despedidos até chegar a sua vez. Conta que o escritório acabou por fechar sem que nunca visse os seus direitos acautelados após catorze anos de trabalho:

«Trabalhei sempre bem, mas pronto, a crise. O que eu não acho mesmo justo é não receber o que é meu. Nunca pensei! Não querer dar-me a, como é que se diz? A carta de despedida, só queria dar de boca. Foi o meu marido e uma amiga da minha cunhada, que é advogada, eles é que me aconselharam a não deixar ficar as coisas assim, a pedir a carta e tudo por escrito. Ele disse que não tinha dinheiro para a indemnização e, então, eu quis que ele escrevesse tudo, como é que ia pagar e isso. Mesmo com os papéis, há um ano e tal que não recebo o que ele combinou de indemnização» (Morena, 41 anos, auxiliar administrativa, desempregada).

À semelhança de Morena, também Joaquina, Susana, João e Ismael foram despedidos por falência das empresas e consequente extinção dos seus postos de trabalho:

«Há trabalho lá, mas acabou muito trabalho por fora. O governo também mandou parar metade das obras e as nossas foram incluídas na lista. Foi por isso que o dinheiro não entra» (João, 27 anos, jardineiro).

Pais (2003, p. 327) argumenta que a “sensibilidade e tolerância ao desemprego variam para as famílias social e escolarmente menos favorecidas, em função dos investimentos e sacrifícios que fazem”. No caso destes participantes, as baixas expectativas acumuladas, desde que se identificaram as dificuldades escolares e se cruzaram com a classificação estigmatizada de DI, podem ajudar a compreender o fatalismo da experiência coletiva de desemprego que, de alguma forma, os consola por não se tratar de uma falha individual.

Luísa, Joana, Aníbal e Mário foram seleccionados para serem dispensados pelas empresas onde trabalhavam, devido às dificuldades financeiras com que se debatiam à época. Com menores qualificações e diversidade funcional, nalguns casos responsável pela baixa produtividade e competitividade, o risco de desemprego é percebido como elevado.

Esta situação também favorece a oferta de propostas precárias, mais favoráveis às empresas, mas penalizadoras para os trabalhadores que, na relação desfavorável entre a oferta e a procura, vão perdendo os seus direitos. No caso de Joana, esta situação é bem visível, mas também mostra que ponderadas as vantagens e as desvantagens, ela não cedeu:

«No final do contrato de doze meses as minhas colegas, lá do trabalho, disseram-me todas o mesmo: — Não vale a pena estares com esperanças de ficar aqui. Não vais ficar porque eles, o senhor lá de cima [administrador] já não quer ninguém mesmo. Mesmo as pessoas que tão lá há muitos anos, eles já não as querem. Tá mal! Lá o senhor disse: — Pra você tar desempregada, porque é que não vem aqui e faz uns trabalhos? Em vez de quatrocentos e tal recebia duzentos e pouco. Disse-lhe que não valia a pena que ficava melhor se fosse para o desemprego e pedi a carta para entregar no Centro de Emprego» (Joana, 24 anos, ajudante de copa, desempregada).

Por seu turno Ricardo, cujo último contrato foi realizado numa autarquia, refere terem-lhe justificado a impossibilidade de o contratar com a imposição da contenção de despesa pública a que as autarquias estão obrigadas:

«O presidente lá da Junta disse, até parecia que tava com pena: Os do governo não me deixam contactar ninguém» (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção).

Igor é o único participante que foi despedido por justa causa, em 2008, apesar de ele recorrer ao eufemismo «*suspenso*». Esta situação ficou a dever-se a características pessoais, nomeadamente a situações repetidas de incumprimento dos seus deveres de pontualidade e assiduidade:

«Na altura, quando me despediram disseram-me que era por causa que eu não trazia as justificações de faltas e eu comecei a faltar um pouco e a chegar atrasado. Outra vez o mesmo problema, as companhias e assim» (Igor, 27 anos, ajudante de jardinagem, desempregado).

Para todos, a consequência óbvia do desemprego é a perda de rendimentos dos próprios e das famílias, uma vez que em muitos casos o rendimento entra na contabilidade familiar, e o agravamento da sua condição de dependência.

Para tentar inverter a situação de desemprego, os participantes revelam alguma inércia enquanto estão a receber o subsídio de desemprego. É perante a aproximação do termo deste subsídio, ou quando ele se esgota, que parecem despertar para a necessidade de desenvolverem ações como o contacto com o Centro de Emprego, o recurso à instituição de educação especial ou a sites de emprego e inscrição *on-line* em empresas de trabalho temporário.

«Para tentar outro emprego, faço... Olha, peço à minha irmã para me ajudar à procura de emprego e ela ajuda-me. Ela procura assim na internet e na rua, nos papéis à porta dos restaurantes» (Joana, 24 anos, ajudante de copa, desempregada).

«Andei à procura... inscrevi-me na net, nos sites de emprego. Ainda fui a algumas entrevistas, mas nunca me chamaram. Chamaram duma em Lisboa, só que era para vender de porta a porta, com comissões, sem ordenado e sem ajuda nas deslocações. Se eu vendesse pagavam, se eu não vendesse não pagavam. Tá difícil!» (Morena, 41 anos, auxiliar administrativa, desempregada).

A par da reduzida oferta de emprego, as baixas qualificações e as dificuldades relacionadas com o desemprego, muitas tarefas que obrigam à mobilização de competências de literacia e numeracia também dificultam o regresso ao mercado de trabalho. É destas dificuldades que dá conta o testemunho de Joana:

«Do Centro de Emprego chamaram-me e eu fui lá, mas era pa uma... como é que se chama aquilo? Era pa empregada de balcão. Fui falar com o senhor, aquilo era um Pronto a comer. O senhor achou que eu não conseguia e eu, também acho que não. (...) era preciso atender as pessoas, pesar as comidas, receber dinheiro... nã» (Joana, 24 anos, ajudante de copa, desempregada).

São todos estes obstáculos que levam os participantes desempregados a voltar a procurar a instituição de reabilitação, pela fé que depositam na sua intervenção para encontrar soluções entre a formação contínua, o apoio à colocação ou, com sorte, num contrato de trabalho:

«Quando perdi o emprego fomos, eu e a minha mãe, várias vezes ao Centro de Emprego para ver se havia alguma coisa, ou não. Não havia! Havia pedidos de carpinteiros, mas não dava para mim que sou ajudante. Como não arranjava nada vim para cá [Centro de Reabilitação profissional] e o dr. Luís mandou-me para a Junta, não, primeiro foi para a Cooperativa. Agora tou à espera para ver se me arranjam qualquer coisa porque já dei o meu nome para trabalhar na empresa de emprego protegido em jardinagem. Vamos lá a ver...» (Aníbal, 38 anos, ajudante de reciclagem, desempregado).

Obtenção e manutenção do emprego: facilitadores e obstáculos

Na análise dos processos de aprendizagem e das relações laborais, ficou expressa a importância do ambiente nas empresas, sobretudo a mediação dos outros trabalhadores enquanto fatores que podem contribuir ou constranger a inclusão profissional e o desempenho destes trabalhadores.

Também na entrevista exploratória com o técnico de apoio à colocação e acompanhamento pós colocação, foram realçados alguns fatores facilitadores e constrangimentos à entrada numa profissão e à manutenção do emprego, destacando-se a motivação do candidato, o suporte familiar, na medida em que pode ter uma influência positiva no controle das regras e os contextos laborais onde a pessoa vai estar integrada. A não verificação destas situações consiste num obstáculo.

«Se o contexto laboral, se as pessoas à sua volta não permitem... para que se desenvolva um trabalho de aprendizagem é muito importante o acolhimento, é muito importante» (Técnico de apoio à colocação e acompanhamento pós-colocação).

Outros obstáculos identificados por este técnico são a desvalorização da imagem da DI na sociedade e as baixas expectativas que lhe estão associadas:

«No dia-a-dia ainda há alguma dificuldade destas pessoas mostrarem as suas competências, ainda não lhes são dadas as oportunidades de porem em prática aquilo que sabem fazer. Há uma grande rigidez e algum conservadorismo em volta do que as pessoas pensam que está inerente à deficiência mental. Isto reflete-se em termos de remuneração e oportunidade de carreira.» (Técnico de apoio à colocação e acompanhamento pós-colocação)

Ainda na sua opinião, a identificação das qualidades reconhecidas aos trabalhadores classificados na categoria DI, no âmbito das suas características pessoais, como a assiduidade, pontualidade, dedicação, honestidade e o facto de não se envolverem em situações de maior risco ou contestação, ou seja, por desempenharem um papel mais passivo, constituem qualidades também reconhecidas pelas entidades empregadoras:

«(...) são muito assíduos e pontuais, na sua maioria não são pessoas conflituosas (...) outra das características é darem tudo por tudo para superarem as suas dificuldades. No que conseguem fazer são pessoas muito aplicadas. Gostam tanto do trabalho que não é incomum nós e as empresas controlarmos o ímpeto para trabalhar mais horas do que o seu horário de trabalho.» (Técnico de apoio à colocação e acompanhamento pós-colocação).

De resto, esta impressão é confirmada no testemunho de Ana quando afirma que o «o dinheiro é importante, mas o amor à camisola também.» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

Para além das qualidades dos trabalhadores e do papel facilitador ou obstaculizador do ambiente familiar, as experiências dos participantes assinalam a importância que atribuem a algumas medidas de discriminação positiva de apoio ao emprego. No caso da Leopoldina, o apoio à eliminação de barreiras arquitetónicas para resolver o problema de acessibilidade foi importante para viabilizar a sua contratação.

Por seu turno, João e Carlos realçam a importância do subsídio de compensação como estímulo à contratação de indivíduos com dificuldades acrescidas e compensação das empresas porque *«Se não fosse isso as empresas, se calhar, não contratavam»* (João, 27 anos, jardineiro).

«A minha empresa também recebeu algum benefício de me contratar. Isso foi importante. Toda a gente fica a ganhar, ninguém fica a perder. É bom para a empresa e é bom para quem procura emprego e tem algumas dificuldades» (Carlos, 25 anos, pintor).

De todas as medidas, o apoio à colocação e acompanhamento pós-colocação emerge de forma mais valorizada nos testemunhos da maioria. Este apoio parece assumir proporções maiores na medida em que a origem social e cultural das famílias não lhe permite, muitas das vezes, contribuir para guiar os processos de inclusão profissional, como no caso de Luísa que afirma que, por isso, *«É importante saber que alguém se preocupa com a gente»* (25 anos, ajudante de cozinha, desempregada).

A orientação e mediação são as medidas mais valorizadas pelo Henrique:

«O técnico de acompanhamento orienta a gente, vê se tá tudo bem, se precisa de ajuda, se precisa de alguma coisa e isso tudo. Ele vai aos postos de trabalho e conversa com a gente e com o chefe. É muito importante para tirar as nossas dúvidas» (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins).

Para Susana esta mediação permitiu verbalizar preocupações e constrangimentos com que se confrontava no posto de trabalho e que não conseguia ou sentia ser capaz de apresentar aos responsáveis:

«Eu falava com o dr. Alfredo [técnico de acompanhamento] e ele depois ia falar com ela [patroa]. Havia coisas que eu não conseguia dizer a ela e dizia ao dr. Alfredo» (Susana, 24 anos, ajudante de limpeza, desempregada).

Por vezes esta mediação pode passar pela intervenção em situações mais dramáticas, como para resolver conflitos entre os colegas *«O dr. X [técnico de acompanhamento] já teve de ir lá intervir e esse assunto ficou resolvido»* (Mário, 29 anos, operador de serviços de limpeza)

Para alguns trabalhadores, superadas as dificuldades, este apoio vai deixando gradualmente de ser necessário, como mostra a afirmação do Rafael:

«No princípio o técnico de acompanhamento vinha ver-me no posto de trabalho. Depois eu fiquei efetivo e isso... Acho que já não preciso, dou conta do recado e resolvo as coisas quando preciso.» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém)

Para outros, mesmo com carreiras longas, como Quim Moura que já trabalha há mais de seis anos, este apoio continua a dar-lhe segurança e a responder às dúvidas que vão surgindo:

«Às vezes, de vez em quando passo por aqui [Centro de Reabilitação Profissional] para tirar algumas dúvidas com o dr. Luís e ele pergunta-me se preciso de alguma coisa. Na empresa, quando tenho algum problema, resolvo sozinho.» (Quim Moura, 25 anos, ajudante de padaria)

São estas experiências que levam a questionar a limitação temporal deste apoio²⁰⁹ uma vez que a adaptação ao emprego pode constituir um obstáculo para os trabalhadores com maior nível de dependência e dificuldade de adaptação. Como identificado por Veiga (2014), existem vantagens em garantir que esta medida pudesse ter como horizonte temporal a concretização da aquisição de níveis de adaptação, nomeadamente rentabilidade e estabilidade emocional de forma a apoiar os trabalhadores e, simultaneamente, assegurar apoio aos empregadores contribuindo para que se sintam mais apoiados neste esforço pela inclusão profissional. Assim, mais do que balizado pela imposição de uma limitação temporal parecem existir vantagens de este apoio ir sendo adequado às necessidades individuais percebidas nos e pelos trabalhadores e pelos supervisores.

De todos os participantes, apenas Luís e Maria (agrupados na tipologia identidade rechaçada) consideram que este apoio contribui para a visibilidade das suas dificuldades junto dos outros trabalhadores, constituindo-se num obstáculo à sua inclusão profissional. O risco desta intervenção não escapa ao técnico de apoio à colocação e acompanhamento pós colocação que na sua reflexão, mostra a importância deste apoio ser discreto e não invasivo de forma a evitar atrair algumas atenções por parte dos colegas de trabalho: *«muitos já criaram as suas autonomias, sabem que podem recorrer a este suporte. Se a instituição estiver presente isso pode ser impeditivo para o crescimento pessoal»*.

Apesar de todos os participantes terem a experiência do programa de reabilitação profissional como ponto de partida, até porque essa era uma condição imposta para a sua seleção, assiste-se a uma pluralidade de trajetórias profissionais marcadas pela oportunidade de acesso a medidas de apoio à formação, colocação e acompanhamento em posto de trabalho.

Corroborada na conclusão de Veiga (2104), o protagonismo das medidas de apoio à colocação e o papel determinante dos profissionais da reabilitação profissional, nomeadamente dos técnicos responsáveis pelo acompanhamento mais próximo durante o exercício da atividade laboral revela-se uma condição essencial para assegurar a equidade.

Mas, tal como também ficou demonstrado, a diversidade de trajetórias profissionais está minada pelos ambientes, pelas oportunidades, e sobretudo, pela influência das características individuais que nuns casos os conduzem à conformidade e, noutros, os “atira para a luta”, como protagonistas das suas vidas, superando-se na tentativa de transformar as adversidades em forças.

4.3.2. Autodeterminação e (in)dependências

Como observado na revisão da literatura, a autodeterminação e vida independente são conceitos que, no campo teórico da deficiência, emergem do modelo social de deficiência que procura o reconhecimento da importância da valorização dos sujeitos como protagonistas do seu curso de vida. Ainda de acordo com a literatura, esta mudança encontra resistências sociais, agravadas quando se

²⁰⁹ Com a publicação do Decreto-lei n.º 290/2009 a medida “apoio à colocação e acompanhamento pós-colocação” foi reduzida a um período de doze meses, até ao limite máximo e excecional de vinte e quatro meses, em contraste com a possibilidade anterior deste apoio se poder estender por um período de três anos.

trata da população classificada na categoria DI, uma vez que o reconhecimento de que estes indivíduos podem controlar as suas vidas parece colidir com a caracterização clínica e com a visão tradicional de eternização do seu estatuto de criança. Como consequência, verifica-se uma alteração da forma como são percebidos pelos outros (Glat, 1989; Goffman, 1963) o que conduz, em muitos casos, à omissão das mesmas oportunidades disponibilizadas a outros da mesma faixa etária.

De seguida, procede-se à análise dos discursos e notas de campo, procurando interconectar a entrada na vida ativa, com os padrões de (in)dependência, nos domínios relacionados com: independência pessoal, nomeadamente o campo de ação para tomarem decisões e agirem de acordo com os seus interesses na condução das suas vidas; autorregulação, observada no planeamento, resolução de problemas e tomada de decisão quanto aos seus destinos; empoderamento, controle das suas vidas e capacidade de influenciarem os ambientes de vida e, autoconfiança para atuarem estrategicamente com vista a alcançarem os objetivos.

Sem escolha: Dependências ou (inter)dependências

Confirmando algumas conclusões disponíveis na literatura nacional e internacional, sobretudo as que resultam de trabalhos que associam a autodeterminação e qualidade de vida (Santos e Simões, 2016; Simões, 2015; Veiga e Fernandes, 2014; Wehmeyer e Garner, 2003), pode concluir-se que um grupo de participantes, cerca de um quarto, apresenta semelhanças no que diz respeito às limitações significativas no espaço de manobra para fazer escolhas, tomar decisões e escolher o rumo a dar às suas vidas. Em comum estes indivíduos têm o facto de trabalhar, ou terem trabalhado por um período superior a doze meses e viverem com o seu agregado doméstico.

Apesar de o emprego ser um contributo para a independência financeira e, por arrasto de um maior nível de autodeterminação, paradoxalmente para este grupo impedido de aceder e gerir o vencimento, que resulta da recompensa do seu trabalho, a integração profissional não impediu o desencorajamento e a negação de oportunidades no campo da autonomia, independência financeira e integração social.

O que une Mário, Ismael, Igor, Susana, Joaquina e Aníbal é o facto de nunca terem tido acesso ao vencimento auferido e de nem tão pouco saberem ao certo o seu valor, uma vez que o mesmo é depositado numa conta bancária de que são titulares, mas à qual não têm acesso (Mário, Ismael, Joaquina, Igor e Aníbal) ou têm acesso condicionado (Susana). Estes exemplos corroboram a investigação, conduzida por Fernandes, Veiga e Silva (2014, p. 197), que identificou que a maioria dos indivíduos com DI necessita da aprovação parental para aceder ao seu vencimento que entra no orçamento familiar e é utilizado de forma “unilateral ou consentida” para fazer face às despesas familiares.

Por exemplo, Susana alimenta a ilusão de que gere seu dinheiro, quando na verdade apenas cumpre as instruções da irmã quanto aos procedimentos para levantar dinheiro da sua conta na caixa multibanco, sem deter qualquer controle sobre o valor levantado para as despesas familiares:

«Eu tomo conta do dinheiro. A minha irmã me ajuda. Agora já sei meter e tirar o cartão. Pra marcar o código a minha irmã me ajuda, ela tem de me dizer porque depois esqueço. Ela tá ao pé de mim e diz o pin e quanto eu vou levantar: — Foi quanto? E ela me diz: — Foi duzentos euros» (24 anos, ajudante de limpeza, desempregado).

Na verdade, acaba por confirmar não saber o valor do contributo para as despesas familiares de «comida», já que essa é uma responsabilidade atribuída à irmã e «só ela é que sabe.» (Susana, 24 anos, ajudante de limpeza, desempregado).

Para Aníbal, a gestão do dinheiro auferido como remuneração ou subsídio de desemprego, dependendo das circunstâncias, levado a cabo pela progenitora parece ser aceite como uma inevitabilidade a que está rendido. Quando questionado sobre o valor e destino do seu vencimento afirma:

«Pagavam-me, pagavam-me, mas não sei quanto é que era. O dinheiro ia para o banco. Acho que a conta tá em meu nome? Acho que tá. Era a minha mãe que ia lá levantar» (Aníbal, 38 anos, ajudante de reciclagem, desempregado).

A justificação inicial que apresenta para não ser ele a levantar o dinheiro é a incompatibilidade de horário com as agências bancárias; contudo, quando lhe é apresentada a solução do cartão multibanco, recurso que resolveria o constrangimento do horário, acaba por referir:

«Nunca ninguém me ensinou, não sei trabalhar com isso [multibanco]. Mesmo que tivessem não sabia trabalhar com isso. Nunca experimentei, mas a minha mãe diz que é muito difícil para mim e perigoso» (Aníbal, 38 anos, ajudante de reciclagem, desempregado).

Esta revelação ilustra a ingerência familiar em que vive sujeito, sob o argumento da proteção que serve para justificar o controle familiar a que é submetido, não obstante a idade e a longa vida profissional estabilizada, antes de se encontrar na situação de desemprego.

Também Mário afirma não saber o valor do seu ordenado nem ter qualquer papel na gestão ou tomada de decisão sobre o destino do seu vencimento, como mostra a resposta à questão “Sabes quanto ganhas?”. Para ele esta parece ser uma questão menor, com que nunca se debateu, como mostra a surpresa com que recebe a pergunta e a indiferença com o assunto dinheiro:

«Não faço a menor ideia, assim quanto? Não sei, não sei. Quando vir, veio. Vai para a conta, depois entregam-me o recibo e eu dou à minha mãe. (...) Tenho cartão multibanco, mas a minha mãe é que usa. Hoje em dia, ela diz às vezes: — Ah, comprei uma roupa para mim. Eu digo-lhe: — Compra, o dinheiro está lá é para gastar. Quero lá saber! Não faço a menor ideia de quanto tenho no banco, nem me interessa» (Mário, 29 anos, operador de serviços de limpeza).

Apesar de saber o valor do ordenado que recebia, quando se encontrava na situação de emprego, as revelações de Igor mostram uma realidade idêntica, caracterizada pela impossibilidade de aceder à recompensa do seu trabalho e decidir o que fazer com ela, sendo substituído pela mãe nessa tarefa:

«O dinheiro do ordenado ia diretamente para o banco e depois é que a mãe organizava as coisas. (...) Eu tenho cartão multibanco, mas normalmente é a mãe que andava com ele para pagar o gás, a água e a luz» (Igor, 27 anos, ajudante de jardinagem, desempregado).

Este testemunho é semelhante ao de Ismael que relata que o dinheiro do ordenado auferido pelo desempenho da função de empregado de balcão, no café da mãe «era para ajudar a pagar a renda»,

afirmando nunca receber nada diretamente «*nem uma parte!*» e que «*quando precisava de dinheiro tinha de pedir a ela [mãe]*». No seu caso, em virtude da mãe ser simultaneamente a sua empregadora, o ordenado até era inicialmente transferido para a conta dela, situação que se manteve até a instituição bancária a alertar para esta ilegalidade. Só então Ismael abriu uma conta, sem grande alteração prática, na medida em que «*quando a mãe lhe pedia tinha de dar o dinheiro. Tinha de cumprir, senão... Uf! Havia zanga*» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Em comum, estes testemunhos revelam uma total submissão às regras familiares impostas, bem como a ausência de oportunidade para fazerem escolhas, tomarem decisões e exercerem controle sobre as suas vidas. Apesar de mostrarem alguma compreensão com a participação no rendimento familiar, este foi-lhes imposto, ao mesmo tempo que foram sendo desencorajados de exercer qualquer papel ativo na gestão da sua remuneração e envolvimento na tomada de decisão sobre o destino a dar ao mesmo.

Susana, não obstante o seu contributo para as despesas familiares, nomeadamente em despesas de supermercado, não tem qualquer papel ativo na participação ou tomada de decisão sobre a aquisição de bens, tarefa assumida pela mãe e irmã mais velha, como mostra a sua afirmação:

«A minha irmã tira dinheiro do meu, da outra irmã e do dela. Eu fico com a minha avó e a minha irmã Isabel²¹⁰ e a minha mãe e irmã vão comprar. A minha irmã faz a lista» (Susana, 24 anos, ajudante de limpeza, desempregada).

A conformidade com a ausência de qualquer interferência na forma como o dinheiro, que resulta do seu trabalho, é gasto está igualmente expressa no testemunho de Mário. No seu caso, o desencorajamento materno ao seu envolvimento estende-se ao condicionamento à participação em tomadas de decisão tão simples como a seleção do que compra para vestir, ou de como pode contribuir com o seu dinheiro para a melhoria das condições domésticas:

«Quando eu preciso de alguma coisa vou com a minha mãe. Nunca vou sozinho às compras. Quer dizer, se precisar de alguma coisa ao pé de casa eu vou. Agora, por exemplo ao Jumbo com multibanco está fora de questão. Quando eu preciso de roupa vai a minha mãe, às vezes vou com ela e escolho eu, outras vezes escolhe ela. Ela toma a decisão e nunca me diz nada. A última vez que ela tomou uma decisão foi quando comprou o sofá: — Ah, eu vou comprar um sofá com o teu dinheiro. E comprou!» (Mário, 29 anos, operador de serviços de limpeza).

Apesar de revelar rendição ao lugar de dependente, demonstra igualmente alguma crítica submissa à forma como é excluído:

«[A minha mãe] Não me diz assim: — Olha, tu não precisas daquele X dinheiro? Não, comigo não! Também nunca houve chatices por causa disso e eu acho que assim está bom» (Mário, 29 anos, operador de serviços de limpeza).

Não muito diferente é o caso de Aníbal cuja função de acompanhar a mãe nas compras se limita a «*ajudar a carregar o saco*» (Aníbal, 38 anos, ajudante de reciclagem, desempregado).

²¹⁰ A Susana relatou que a irmã Isabel «*tem problemas*», querendo dizer que tem deficiência.

Mas a negação de oportunidades estende-se a outras dimensões da vida. Apesar de se confirmar um efeito de género na forma como os participantes do sexo feminino ocupam o seu tempo em tarefas domésticas (Veiga e Fernandes, 2014), o que de resto está de acordo com as conclusões do *Inquérito à Fecundidade* que identifica que as tarefas domésticas, nomeadamente preparar as refeições, limpar a casa e lavar e cuidar da roupa são tarefas maioritariamente atribuída às mulheres (INE, 2014), verifica-se que algumas destas tarefas são-lhes vedadas pela aparente falta de confiança materna na condução responsável das mesmas. Esta situação está patente no discurso de Joaquina que afirma «*Nunca cozinhei nada!*» por não ter autorização para mexer no fogão, uma vez que a mãe nunca a ensinou, «*com medo*» que algum dia se pudesse queimar. Assim, a preparação das refeições fica condicionada ao aquecimento no micro-ondas dos pratos que a mãe lhe deixa cozinhados. Quanto às outras tarefas domésticas, também é «*a mãe que limpa tudo.*» (Joaquina, 25 anos, ajudante polivalente, desempregada)

Por seu turno, Susana revela que apesar de dedicar uma boa parte do seu quotidiano às lides domésticas, também aqui se estabelecem limites. No que diz respeito ao cuidado da roupa, a utilização da máquina da roupa é-lhe interdita, só estando autorizada a realizar a lavagem manual uma vez que a mãe «*está sempre com medo se posso estragar a roupa*» (Susana, 24 anos, ajudante de limpeza, desempregada).

Como se observa, pouco mais de um quarto dos participantes de ambos os sexos vive superprotegido em ambientes sociais mais restritivos pelos outros adultos com quem habitam e que, através das suas atitudes, condicionam o acesso às mesmas experiências disponíveis para os indivíduos não classificados na categoria DI (Priestley, 2012; Riddell, 2009; May e Simpson, 2003). Para estes, as atitudes dos familiares constituem obstáculos à autodeterminação, na mesma medida em que alimentam a dependência e uma vida orientada pelo desígnio da forma como os outros querem que as suas vidas sejam vividas.

Não obstante a entrada na vida ativa ser observada como um dos marcadores mais importantes da adultícia, porque confere um sentido de identidade, permite o acesso à independência financeira, a saída de casa da família e o estabelecimento de relações adultas (Riddell, 1998), para estes participantes a maior parte destas premissas não se confirma. Apesar de auferirem, ou terem auferido salários iguais ou superiores ao salário mínimo, sem acesso aos mesmos, vêm-se na inevitabilidade de ter de pedir dinheiro aos guardiões dos seus vencimentos sempre que querem fazer alguma compra ou, na melhor das hipóteses, é-lhes conferida por estes, a título de dádiva com o valor de semanada ou mesada, uma verba que estão autorizados a conservar ou utilizar.

Como revela Mário, «*Quando vou a uma visita ou passeio, como no sábado vamos passear com o Clube, a minha mãe levanta o dinheiro que eu preciso e dá-me.*». Para além da dependência do

dinheiro, e apesar dos seus 29 anos, também necessita da formalização da autorização escrita para poder participar nas atividades que obrigam a deslocação:

«Ela sabe quanto é porque recebe um papel a explicar tudo e assinar a autorização» (Mário, 29 anos, operador de serviços de limpeza).

Para os que já não tinham acesso ao seu vencimento, a situação de desemprego veio contribuir para agravar a sua situação de dependência, como se observa nos discursos do Ismael e da Joaquina.

«Mudou, eu ganhava para mim, não era bem pra mim, mas tinha dinheiro, às vezes pra sair. Ela [mãe] dava-me uma semanada, mas era pouco. Vinte euros, aquilo nem chegava pra nada...» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado)

«A minha mãe e o meu avô dão-me semanada. São dois euros e cinquenta que meto no mealheiro, na lata. Quando preciso de alguma coisa vou buscar a lata.» (Joaquina, 25 anos, ajudante polivalente, desempregada).

No caso de Aníbal, não obstante os seus trinta e oito anos, apesar de nunca expressar explicitamente a crítica face à falta de oportunidades para tomar decisões, todo o seu discurso é marcado pela submissão à decisão dos pais de o substituírem em todas as atividades que impliquem tomada de decisão, sob o pretexto de o protegerem, em claro contraste com a liberdade em que vivem os seus irmãos. Alguns fragmentos do seu relato ilustram a passividade com que aceita a restrição da liberdade para fazer e decidir a pretexto das suas dificuldades:

«Cada irmão tem um quarto. Quem escolheu a decoração do meu quarto foram os meus pais, isso foi os meus pais. Tenho dois Ferraris na parede, um foi o meu pai que escolheu e outro foi o meu irmão que lá pôs. Nunca escolhi assim nada para o meu quarto» (Aníbal, 38 anos, ajudante de reciclagem, desempregado).

A sua perceção sobre a estreita margem de manobra que lhe é atribuída pelos progenitores, para controlar a sua vida é tão curta que acaba por lhes ocultar os seus sonhos e aspirações, como tirar a carta de condução, com receio de ser desencorajado:

«Gostava de ter a carta, mas deve ser muito caro, nem sei. Nunca disse aos meus pais que gostava de tirar a carta» (Aníbal, 38 anos, ajudante de reciclagem, desempregado).

Esta supervisão e controle, que em alguns casos contradiz os seus testemunhos, foi documentada no trabalho de campo como revelam as notas da investigadora e contrastam com a imagem de autonomia e independência que alguns querem passar de si, nos seus discursos. No caso de Susana, em dois dos encontros, a irmã mais velha telefonou-lhe para confirmar se já estava mesmo *«com a professora»*.

A internalização do estatuto de criança atribuído pelos familiares próximos, independentemente da idade cronológica, é observável nas experiências da Joaquina, que apesar dos seus 25 anos à data da primeira entrevista, refere-se a si e aos colegas da instituição como *«meninos»*, numa reprodução confirmada da forma como a mãe a trata em casa. Este tratamento materno é extensível ao seu namorado Mário.

Mário, quando questionado sobre o tratamento atribuído pelos familiares e técnicos, expressa alguma indiferença, mostrando, à semelhança de Joaquina, a apropriação da identificação na categoria *«miúdos»*:

«Uma vez é mais como crianças, outras com crescido. Isso depende, mas eu não me importo como me tratam. Eles podem tratar-me à maneira deles. Há miúdos que se importam, eu não» (Mário, 29 anos, operador de serviços de limpeza).

De notar que apesar de tudo, por debaixo da capa de dependência em que estas biografias decorrem, esconde-se uma interdependência familiar, na medida em que o rendimento do agregado doméstico depende do vencimento auferido por estes participantes, nalguns casos o único rendimento familiar que resulta do trabalho. Esta interdependência não parece ser percebida por estes indivíduos que, esvaziados da possibilidade de escolha sobre o modo como o dinheiro que ganham é aplicado, veem neutralizada a possibilidade de poderem ganhar algum poder, por via da maior autonomia financeira.

Mas, para além das famílias, também o Estado é responsável pela “perpetuação legalizada” da desigualdade ao conceber e aplicar mecanismos legais que contribuem para perpetuar um estatuto de menor, esvaziando os direitos dos indivíduos maiores de idade a quem reconhece uma incapacidade permanente de inabilitação ou interdição (artigos 138º e 152º do Código Civil).

Esta é a experiência de Susy que, sem família, acabou por ser institucionalizada numa instituição religiosa e que conta que apesar *«de nessa altura já ter mais de dezoito anos»* e *«já trabalhar e tudo»* foi sujeita a um processo de interdição. Ainda hoje, já a viver de forma independente com o seu companheiro, não percebe bem o fundamento deste processo, aventando a hipótese de tal se dever à sua *«dificuldade com o dinheiro»*. Todo o processo que relata mostra o desconforto e a humilhação a que sente ter sido sujeita a expor as suas fragilidades a pessoas que não conhecia num contexto igualmente estranho e pela total indiferença perante a sua vontade, na escolha das figuras tutoras que a passariam a substituir em todas as suas decisões:

«Então esses senhores lá me fizeram um teste. — Atão, com esta nota o que é que acha que dava para comprar e não sei o quê? Eu já estava tão nervosa. Parece que não, mas uma pessoa fica... Não sei, sente-se esquisita. E eu tava desejando que aquilo acabasse. Então acharam que a irmã devia ser minha tutora. Ficou ela mais uma rapariga e um senhor» (Susy, 26 anos, ajudante de lar).

De acordo com o seu relato, a sua incapacidade e consequente resolução sobre a limitação da sua liberdade acabou por ser determinada pela avaliação que concluiu que ela não foi capaz de revelar competências para gerir o dinheiro, mesmo apesar da própria considerar que isso não a impedia de ser capaz de controlar a sua vida:

«Eu já trabalhava e isto tudo me fez confusão. Ter uma tutora com esta idade, mas para que é que eu vou precisar de uma tutora? É que quando isso aconteceu eu já tinha vinte e três ou vinte e quatro [anos] e acho que já era capaz de tomar conta da minha vida» (Susy, 26 anos, ajudante de lar).

Em consequência da determinação jurídica da sua incapacidade para gerir o seu dinheiro, o destino do seu vencimento passou a ser determinado pela tutora legal:

«Nessa altura eu recebia em dinheiro. Depois em casa, ao pé da Irmã, ia contar com ela. Ela punha-me a contar e depois ela dava-me, acho que cinquenta euros de mesada para mim. Com o resto, ela ia por na minha conta, na minha poupança. Nessa altura, como estava nas limpezas era quatrocentos e tal, era o ordenado mínimo. Quando passei para ajudante do lar é que passou a ser quinhentos e tal, por causa dos turnos. Ela não me

perguntava o que é que eu queria fazer com o dinheiro, eu é que lhe dizia que ela podia tirar para a ajuda das despesas da casa. Ela nunca quis e dizia: — Isto aqui fica para tu guardares para um dia mais tarde fazeres a tua vida» (Susy, 26 anos, ajudante de lar)

Como demonstram os testemunhos anteriores, a alimentação externa da dependência (imposta pela família ou pelo Estado) condiciona tanto as escolhas mais simples que passam pela seleção do que querem vestir, como as escolhas de natureza mais complexa, como a decisão sobre como e quando usar o seu vencimento, numa “inflação do poder” (Foucault, 2006b) imposta, muitas vezes, pelos que lhes são mais próximos. Em resultado, assiste-se à negação de oportunidades para que os indivíduos assumam o papel de agente causal da sua vida e um papel ativo na sociedade (Wehmeyer, 1998). Se como lembra Wehmeyer (1998), a autodeterminação se promove, o desencorajamento à participação ativa e tomada de decisão só pode resultar na alimentação da dependência, no condicionamento interno para tomarem conta das suas vidas e na perpetuação do subjugo às decisões dos outros, aspetos que contrariam a expectativa social do que deve ser o papel dos adultos (Wehmeyer e Garner, 2003). Em virtude das condições objetivas de vida orientadas pela superproteção familiar que alimenta a dependência, ao mesmo tempo que lhes subtrai condições para exercerem o controle, a tomada de decisão e confiança para atingirem os seus objetivos, estes participantes encontram-se aprisionados no estatuto de “quase-nunca adultos”. Neste caso, as limitações, socialmente impostas, parecem funcionar como constrangimentos ao exercício do poder de fazer escolhas, restando a estes indivíduos pouca margem para, como sublinha Bercovici (1981), fazerem planos, tomarem decisões, arriscarem, ou até errarem.

Para este grupo de participantes, parece não se poder utilizar o conceito de individualização, que implica sempre autonomia de escolha ou livre arbítrio, aspeto que como se viu está condicionado pela falta de liberdade para fazerem escolhas (Rapley, 2004). Em resultado, como lembra Priestley (2012), excluídas as responsabilidades de “adultos”, raramente há lugar a direitos de “adulto”, o que pode explicar a razão pela qual estes indivíduos, independentemente da sua idade, têm sido sujeitos às mais variadas formas de disciplina e controle. Este grupo confirma a tese de Wehmeyer e Garner (2003) que constataram que a idade pode não influenciar o estatuto autodeterminado dos indivíduos com DI.

Associados ao poder da influência ambiental, os atributos individuais que se caracterizam por uma maior submissão passiva, em obediência ao ritmo dos acontecimentos exteriores (Giele e Elder, 1998), também parecem contribuir para atrasar ou mesmo inviabilizar a transição ao estatuto de adulto, estatuto que, de acordo com Fernandes, Veiga e Silva (2014), os pais dos adultos com deficiência intelectual recusam reconhecer. No entanto, sem possibilidade de rebobinar as biografias, nunca se saberá em que medida o ambiente contribuiu para os atributos de caráter.

Estes itinerários biográficos são caracterizados pela superproteção exercida pelos progenitores, com quem habitam, alimentados por relações evidentes de dependência e externalização da responsabilidade na tomada de decisão. Porém, por baixo desta capa de dependência, nomeadamente na decisão unilateral dos pais sobre o destino dado às remunerações dos seus filhos, os seus itinerários

ocultam efetivas interdependências já que contribuem para engrossar os recursos dos agregados familiares. Estes itinerários são marcados pelos ambientes restritivos em que vivem e pelas características individuais de submissão. Não se verificando qualquer efeito de género, idade ou nível escolar, estes indivíduos partilham uma identidade afiliada ou intermitente. Para este grupo, o acesso ao emprego é importante como forma de promoção social e para evitar o confinamento a casa, mas as vantagens da contrapartida económica são inteiramente revertidas para proveito do grupo doméstico de forma alheia à sua interferência. Não exercem controle sobre as suas vidas, o acesso ao emprego não se traduziu na independência financeira e pessoal, aguardando na dependência de outros que os substituem no vasto campo de decisões.

Roturas e independência

Se os testemunhos anteriores confirmam as conclusões disponíveis na literatura científica sobre este tema, nomeadamente a condição de dependência e de baixa autonomia em que se desenvolvem as suas biografias (Fernandes, Veiga e Silva, 2014), a maioria rompe a imagem de adultos submissos e substituídos por outros na tomada de decisão e condução das suas vidas.

Em comum estes indivíduos têm a experiência de vida em ambientes menos restritivos que lhes permite estabelecer objetivos, tomar decisões, resolver problemas e exercer o controle sobre as suas vidas (Wehmeyer e Garner, 2003), desenvolvendo uma intencionalidade nas opções que lhes permitem cumprir os itinerários biográficos, planeados antecipadamente.

Para além dos fatores ambientais, também as características pessoais parecem pesar na forma como alguns participantes assumem a responsabilidade individual na construção das suas biografias, mesmo que para isso tenham de estabelecer roturas familiares numa clara valorização pela liberdade de escolha.

Quando Carlos foi contratado, ainda vivia com a mãe, «doente» e com dificuldades para trabalhar, com o padrasto que «*ganhava pouco*» e uma irmã mais nova, em idade escolar. Com a situação económica familiar «*assim um bocadinho complicada*» aceitou que o seu dinheiro entrasse todo, com exceção dos subsídios de férias e natal, para o orçamento familiar:

«Nessa altura entregava aos meus pais todo [vencimento]. Só via o cheque quando depositava no banco. Para eu ter dinheiro... só dos trabalhos que fazia por fora.(...) Isso chateava-me um bocadinho: Trabalhava e não via o dinheiro! Complicado, não é? Uma pessoa farta-se de trabalhar e não vê o resultado daquilo que a gente fez. Foi uma das razões porque eu saí de casa» (Carlos, 25 anos, pintor).

Toda a ação de Carlos é planeada e orientada para cumprir os objetivos que vai delineando, como «*construir uma família*» e ter as suas «*coisinhas*». Assim, ainda em casa dos pais e sem ordenado mensal para gerir, toma a iniciativa de «*começar a mexer com o cartão [multibanco] porque queria saber como é que se usava, queria mexer na máquina*» (Carlos, 25 anos, pintor).

Cansado de ver os seus planos adiados pela responsabilidade do seu contributo para o orçamento da família, aos vinte e cinco anos decide libertar-se, saindo de casa e indo viver para casa da avó paterna, à

procura de uma oportunidade para ter «*vida própria*». Na altura das entrevistas, já com a carta de condução obtida com grande esforço, afirma «*ter tudo controladinho*» e gerir o dinheiro que ganha, fruto do ordenado e dos biscates que faz aos fins-de-semana e nas férias:

«Com o multibanco faço pagamentos, faço transferências. O meu carro pago por transferência. Faço tudo sozinho, carrego o telemóvel... Não tenho uma conta poupança, é mesmo só uma conta aberta que eu ponho e disponho. Por enquanto não tenho cartão de crédito, mas fui ao banco lá mudar umas coisas e disseram-me que no fim do ano me dão um cartão com um creditozinho» (Carlos, 25 anos, pintor).

No último encontro com a investigadora, confidenciou estar a procurar uma casa para comprar e «*ficar ainda mais independente*», revelando uma ação individual orientada para a estratégia de alcançar o seu grande objetivo: «*lutar por uma vida melhor do que os meus pais tiveram*» (Carlos, 25 anos, pintor).

Foi também à procura da emancipação que Susy, com o apoio do namorado, decide fazer frente à oposição da sua tutora e sair de casa tomando o controle da sua vida alimentada por «*aquela vontade de ter a sua casa e ver o tempo a passar*». Não lhe restando outra hipótese, afirma ter feito «*as coisas meio às escondidas*» até assinar o contrato de arrendamento. Mesmo sabendo que ia deixar a tutora «*muito ofendida*», acabou por lhe confirmar que mentiu porque não teve alternativa. Durante o trabalho de campo, reafirmou várias vezes que valeu a pena impor-se e desafiar a autoridade por uma vida independente, porque agora a sua vida, de acordo com o seu testemunho:

«Está muito diferente e até que está muito melhor. Parece que não mas a pessoa até está mais calma, já não está com aquele stress... Acho que agora já me deixam viver. Eu e o Fábio vamos tomando as decisões. (...) Recebemos o ordenado e a gente divide: pomos o que é para a alimentação numa caixinha, à parte, e aquele que sobrar deixamos num envelope, na gaveta para o caso que a gente precise, tá ali. Vamos os dois ao supermercado e pago com dinheiro ou às vezes uso o cartão» (Susy, 26 anos, ajudante de lar).

Se as roturas biográficas de Carlos e de Susy foram influenciadas pela necessidade de desafiar a autoridade imposta pelos adultos com quem coabitavam, como estratégia de libertação e conquista de uma vida independente, os casos de Henrique, de Maria e de Ricardo distinguem-se pela diversidade das motivações que sustentaram a tomada de decisão.

Começar a trabalhar para Henrique também significou a possibilidade de aceder a bens até aí completamente fora da possibilidade económica da família. Pequenas grandes realizações como «*ajudar a família*» ou poder decidir beber um refrigerante e «*comprar bolos*» foi um sonho, até aí impossível de realizar «*sem este ganha-pão*».

Oriundo de uma família de baixos recursos, o pai «*fixou*» um montante com que contribui para ajudar nas despesas da família, restando-lhe pouco dinheiro para pôr em prática o seu desejo de ter a sua casa e constituir família. É de resto este o desejo que o motiva a aceitar o desafio de sair de casa para viver numa Residência Autónoma²¹¹, impondo-se à resistência dos pais porque esta decisão implicou a redução do seu contributo em casa. Na esperança de adquirir «*com outras condições*»

²¹¹ A Residência Autónoma é um projeto promovido por uma instituição vocacionada para apoiar indivíduos classificados na categoria DI que, mediante apoio, possam capacidade de viver autonomamente, sendo, para tal, trabalhadas algumas competências pessoais e sociais, com vista a uma melhor integração na sociedade.

competências que o permitam viver de forma independente, aprendizagens que considera difíceis de realizar em casa «*por causa da confusão e falta de organização*» decide sair para viver longe dos pais, de forma quase-independente (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins).

Avalia este investimento, na medida em que tem de pagar uma mensalidade correspondente à sua estadia, como muito positivo para a aprendizagem das limpezas, cuidados da roupa e sobretudo da confeção de alimentos, atividade onde afirma ter feito tantos progressos a ponto de já quase não precisar da supervisão das funcionárias:

«A cozinha é o meu sítio preferido cá da casa. Adoro cozinhar e já sei fazer muitas coisas. Quando tiver a minha casa quero cozinhar sempre, não importa, quero sempre ser eu» (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins).

No caso de Maria, foi a necessidade de se demarcar do rótulo DI, com que entrou na vida ativa, que mobilizou a tomada de decisão de se desempregar de um contrato com vínculo efetivo, para procurar um emprego mais aliciante para as suas aspirações de mudar de vida onde ninguém conhecesse o seu passado ligado à classificação DI:

«Eu acho que quis sair para não ter nada a ver com deficiência e para não me tratarem como uma criança, acho que foi um bocadinho por isso.(...) Depois na altura eu saí da pizaria para ir para um infantário, que na altura era uma coisa que eu também gostava e depois é que passei para o hospital. (...)Tava, pronto... tava num emprego efetivo mas dentro da minha imaginação eu pensava: “olha que tu estás num sítio efetivo, tu vê lá o que é que tu vais fazer... tás ali há muito tempo, as pessoas gostam do teu trabalho. Tu vais sair de um sítio que tás com um contrato certo para uma coisa, que não sabes se vais ficar”. E eu arrisquei! Esta decisão tomei eu sozinha» (Maria, 33 anos, assistente operacional).

Apesar de ter tomado a sua decisão sozinha, foi importante sentir o apoio dos pais formalizado na defesa e reconhecimento do seu direito de decidir e até de errar:

«Os meus pais aceitaram bem, aceitaram. O meu pai disse-me: — Olha tenta, se é aquilo que tu queres, tenta. Se é aquilo que tu gostas e te sentes bem, tenta. Tenta ver como é que te dás lá e tudo» (Maria, 33 anos, assistente operacional).

O que o testemunho de Maria também revela é a autoconfiança para planear a resolução da antecipação das consequências, a tomada de decisão autónoma e o respeito dos pais pela sua decisão, numa clara assunção do reconhecimento do seu estatuto adulto:

«Sim, sou uma adulta e os meus pais tratam-me como uma adulta. Sou eu que tomo as decisões, eles dão conselhos e dizem-me: — Olha tu vê lá o que vais fazer, o caminho que vais tomar. Pronto, como é que eu hei de explicar, eles dão-me os conselhos deles, só que depois eu é que tenho que ir por mim. Eu é que tenho que tomar as decisões» (Maria, 33 anos, assistente operacional).

Já a tomada de decisão de Ricardo foi sustentada pela sua resolução em assumir, pelo menos parcialmente, a orientação sexual homossexual acabando por ir viver com um companheiro.

«Encontrei a pessoa ideal e senti-me apaixonado, graças a Deus! Olhe, o Sr. António não aceitou. Chegou uma altura que eu disse: — Olhem, tenho uma coisa para dizer! A primeira coisa foi à Mila, mas eu sempre pensei falar aos dois. Eu acho que o Sr. António teve... Foi um choque. Ele nunca, nunca imaginou» (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção).

Afirma ter assumido intencionalmente a sua orientação sexual homossexual apenas para as pessoas mais importantes, aos outros que receia desiludir e que antecipa não compreenderem prefere não

revelar esse aspeto da sua vida. É por esta razão que nunca contou aos irmãos e só muito mais tarde revelou à irmã, mais cúmplice. É também este o motivo que o leva a esconder da sua ex-namorada Maria, com quem teve um namoro de nove anos apesar de já ter «*descoberto como era*» e de ter decidido que «*ela não vai saber*». Com o argumento de que é para a proteger, afirma: «*Quando vamos tomar café eu tiro a aliança*» (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção).

A decisão de sair de casa dos padrinhos foi, de acordo com Ricardo, «*difícil nos primeiros tempos*». Contou com o suporte incondicional, apesar de materializado de forma diferente pela madrinha e pelo padrinho, aspeto que o ajudou a ganhar confiança e estabilidade. Este apoio é valorizado por Ricardo na medida em que o orientou, sem o tentar demover de uma decisão que, ambos os padrinhos, tinham dificuldade em compreender, mas que aceitaram sem colocar os laços que os ligam emocionalmente, em causa.

«A Mila dizia: — Ricardo, pensa bem no que vais fazer. Não penses tu que isto é um mar de rosas. Mesmo zangados disseram-me que uma relação tinha de ter amizade e não podia haver desconfiança, que é o que acaba logo uma relação. Mesmos zangados, deram-me conselhos» (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção).

Para Maria e Ricardo, aceder ao estatuto de adulto passa também pela formalização da afirmação da sua independência e autonomia, que os leva a tomar a decisão de contribuir em casa para as despesas e de impor o valor da sua contribuição:

«Recebo por transferência bancária e depois dou um X à minha mãe e o outro fica depois para mim. Esse dinheiro que dou lá em casa fui eu que tomei a decisão de dar e fui eu que decidi qual era o valor que ia dar. Foi uma decisão minha, às vezes o meu pai só me diz: — Tu vê lá se podes emprestar, se agora não te faz falta? (...) Eu tenho uma conta no banco e cartão multibanco, às vezes levanto, outras pago as compras com o multibanco... sou eu que controlo o meu dinheiro, só que às vezes gasto um bocadinho mais que a conta [risos], às vezes gasto mais que a conta e fico sem dinheiro para o resto do mês» (Maria, 33 anos, assistente operacional).

Ricardo, que ainda faz a conversão do euro para a unidade monetária escudo, explica como teve de insistir para que, ainda em casa dos padrinhos, fosse autorizado a participar nas despesas:

«Recebi quatrocentos e noventa e seis euros, só falta cinco euros para fazer cem contos. Tenho duas contas, uma conta destinada a não mexer, prontos! Ia juntando porque a Mila nunca quis [receber]. Eu dava-lhe cinquenta euros, quando vivia lá em casa da Mila e eu queria dar-lhe cem mas ela nunca quis, nunca. Então eu: — Pelo menos cinquenta euros. (...) Eu insisti, até me sentia mal a viver ali tantos anos, né?(...) Até que chegamos a um ponto em que ela me disse: — Então, olha! Só pagas cinquenta euros e o resto é para ir para o banco. Eu também não me sentia bem, né? Olha, comia, tinha roupa lavada, isso tudo» (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção).

«*A vida faz crescer!*» convicção expressa por João para explicar a independência não reivindicada que resultou da fatalidade da morte primeiro do pai e mais recentemente da mãe, imprimindo a rotura no seu itinerário biográfico que conduziu à sua independência. Apesar de achar que os adultos mais significativos duvidavam inicialmente da sua possibilidade de vingar e ser bem sucedido a cuidar de si de forma autónoma, a situação de doença grave da mãe levou-a a prepará-lo para viver sozinho e ser capaz de assumir as responsabilidades de gerir o dinheiro e cuidar de si e da casa, começando por dividir as

despesas e ensinando-o a cuidar da casa e a tomar decisões. É assim que, apesar de expectável, de um dia para o outro se vê a braços com a inevitabilidade de ficar entregue a si próprio:

«A minha mãe, o meu padrinho e a minha madrinha, prontos, porque desde pequeno que eles viam que eu não tinha muita chance e pensavam que eu não ia muito além. (...) com o ordenado mínimo comecei a dividir as despesas com a minha mãe. A mãe foi-me preparando, mas desde que eu já estava mais perto, via a situação e sabia como preparar-me. Agora o ordenado vai para a conta, depois pago as minhas despesas: pago a água, pago a luz, pago a renda da casa...» (João, 27 anos, jardineiro)

Alheio às circunstâncias que o deixaram sozinho, podia ter pedido ajuda aos padrinhos ou à instituição, mas decide aceitar o desafio de crescer à força e chamar a si a responsabilidade de assumir o controle da sua vida, ultrapassando as dificuldades como pode, mas sem correr o risco de inverter a sua independência:

«Teve uma altura que não foi fácil, não fazia bem as coisas e às vezes o dinheiro ia-se. Fui falando com amigos e fui-me orientando. (...) a adaptação foi... bem, foi normal. Eu já fazia coisas antes. Faço limpezas, cozinhar, lavar, tratar da roupa. Tudo isso faço sozinho. Não tenho ninguém para me ajudar e tenho que fazer por mim. (...) O ordenado vai para a conta e depois pago as minhas despesas. Nunca pedi ajuda à instituição. Às vezes eles [técnicos] é que me perguntam se tá tudo e tal, se tá tudo bem» (João, 27 anos, jardineiro).

Para este grupo, a independência financeira, que resulta da recompensa do seu trabalho, é responsável pela criação de condições de autonomia e independência orientados por critérios mais individualistas, também encontrados por Arnett (1998). De forma ativa, estes atores movem a sua *ação individual* (Giele e Elder, 1998) para atender às suas necessidades tomando decisões e organizando as suas vidas em torno de um plano estratégico que estabelece metas e faz uso dos recursos disponíveis para as atingir. Neste caso, os processos de individualização são conduzidos pela intervenção racional dos sujeitos (Furlong, Cartmel, Biggart, Sweeting e West, 2003) que lideram um papel ativo caracterizado pela definição de objetivos, intencionalidade e pensamento estratégico (Roberts, cit. in Alves, 2008) que os conduz a tomadas de decisão que moldam as suas biografias (Bandura et al., 2008).

Os seus itinerários biográficos caracterizam-se pela autorresponsabilização, pela independência financeira e pela tomada de decisão resultantes do acesso ao emprego que introduz mudanças significativas que conduzem ao reconhecimento do seu estatuto de adulto, simultaneamente na forma como se veem e são percecionados pelos outros. Estas trajetórias são marcadas por atitudes predominantemente individualistas em que a ação individual se orienta para os seus projetos de vida, o que pode implicar roturas sem, no entanto, descurem o bem-comum, numa lógica de relações de dependência e interdependência.

Não se verificam efeitos de género nestas relações de (in)dependências, escolaridade ou de idade, reunindo participantes agrupados nas tipologias identidade intermitente e identidade rechaçada. As escolhas que estes participantes fazem são autónomas e independentes, apesar de poderem envolver outros que chamam para colaborar na identificação de consequências, mas sem intromissão.

Tomar conta dos outros: inversão de dependências

Tal como identificado por Arnett (1998; 2001) nos seus trabalhos sobre a transição para a vida adulta, a obtenção da independência financeira por via da entrada na vida ativa, também para o grupo de participantes que se apresenta de seguida, constitui uma forma de emancipação que se distingue por ser colocada ao serviço do grupo familiar.

Para estes participantes, o bem-estar dos outros que lhe são emocionalmente próximos é um dever que expressam não só no apoio financeiro, mas também nos esforços que fazem para assegurar melhores condições de vida para os seus familiares, naquilo que Arnett (2003) apelidou de perspectiva coletivista e que observou ser mais valorizada nos jovens estadunidenses de origem afro-americana, latina e asiática.

Paradoxalmente, no caso de Ricardo, Leopoldina, Rafael e Luísa, parecem ter sido as difíceis condições de vida que os obrigou a assumir precocemente papéis de responsabilidade na família.

Ao Ricardo, que como vimos anteriormente já tem a sua vida organizada, coube-lhe a responsabilidade, atribuída pelos serviços sociais, de fazer a gestão da pensão social atribuída aos seus irmãos declarados incapazes, substituindo-os nesta tarefa que se esforça por enquadrar:

«Porque a assistente social fez um cálculo e quem tem mais capacidade, dos irmãos, sou eu. Realmente é verdade! Neste momento lá em casa mora o Rui e a Vanessa. Ela ficou sem os filhos. Então como é que ela podia sustentar três ou quatro filhos, não quero mentir, sem dinheiro? As assistentes sociais tiveram de resolver a vida dela e tá a viver com o meu irmão Rui que é toxicodependente, que tá no hospital há quase um ano» (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção).

Apesar de viver noutra casa, cuida da gestão do dinheiro das pensões atribuídas aos irmãos e esforça-se por garantir que os irmãos levem uma vida tão «normal» quanto possível, como resume o seu testemunho:

«O meu irmão recebe cento e quarenta e um euros e qualquer coisa e eu, então, faço uma coisa: Trinta ponho de parte, cinquenta é para o avio e cinquenta para outras coisas que tenham necessidade. (...) Faço um avio ao fim do mês. Às vezes é sessenta, outras cinquenta e cinco, mas já ficam com um aviozinho lá para casa. Ponho de parte para ele [irmão] ter uma reservazinha, porque não sei o dia de amanhã» (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção).

A resistência dos irmãos à sua organização mais cautelosa do pouco dinheiro que têm, fazem-no ter desabafos que mostram simultaneamente o desgaste causado pela dificuldade da tarefa, obrigação que encara como uma missão inevitável que deve levar a bom porto:

«Eles não sabem, às vezes, agradecer o irmão que têm. Mas eu tenho de pensar mais em mim, porque eles não merecem e eu não sou super-herói. Eles não têm capacidade, julgam que têm, mas não têm» (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção).

Também Leopoldina desde cedo, com o falecimento da mãe e a inércia do pai para assegurar as responsabilidades parentais, se vê obrigada a assegurar o cuidado da casa e dos quatro irmãos mais novos. Tudo para manter a família unida e evitar a institucionalização e, conseqüente separação, do grupo familiar. Tal como afirma «eu tive de aprender porque foi coisa de necessidade (...) Foi assim... eu comecei a tomar conta de todos» (Leopoldina, 36 anos, rececionista/telefonista).

Para proteger os irmãos e o pai, foi assumindo também as responsabilidades de encarregada de educação, o que a obrigou a deslocações «às reuniões das escolas» que os irmãos frequentavam. Mais tarde, já a trabalhar e recebendo um salário perto dos «novecentos e qualquer coisa» é durante alguns anos a principal fonte de rendimento do grupo familiar, o que aconteceu até os irmãos começarem a trabalhar. De forma muito pragmática, afirma ter deixado os seus projetos «para trás» para «pagar metade da carta e ajudar na compra do carro» para a irmã.

Sustenta que o emprego «mudou tudo porque assim já não estou a depender dos outros». Gere o seu dinheiro e através do serviço Caixa Direta²¹² faz «pagamentos, carregamentos e transferências de uma conta para a outra». Com o seu vencimento, resolveu adquirir casa própria para realizar outro dos seus sonhos mas, mais uma vez, este projeto está suspenso porque empregou o dinheiro para assegurar as despesas da família do irmão quando este ficou impedido de trabalhar, em virtude de um acidente de trabalho. O seu sentido de obrigação para com a família expressa-se na afirmação:

«Eu por acaso tenho duas casas, eu pago lá [casa da família] em vez de gastar para a minha. Gasto mais lá... depois quando eu me mudar não pode tar sempre a Leopoldina em dois sítio, claro que isso vai mudar» (Leopoldina, 36 anos, rececionista/telefonista).

Com um percurso semelhante, também Rafael, o mais novo de três irmãos, foi obrigado a crescer quando a independência financeira precoce lhe conferiu o papel de proteção do grupo doméstico constituído pela mãe, reformada e frágil e por dois irmãos, o mais velho «acamado e com deficiência profunda» e outro «toxicodependente». A necessidade de proteger a mãe implicou não só o apoio financeiro como o exercício da força física, sempre que se tornava imperativo expulsar o irmão de casa:

«A minha mãe já tem uma certa idade, já tem sessenta e nove anos e tem problemas e sozinha, nã... Lá em casa tem de haver algum respeito e eu tenho de impor respeito. Sim, porque já tive desacatos com o meu irmão. Já tive de lhe dar uns tabefes e bem largos. Não foi só uma vez e não foi de agora... desde há muito que ele sabe. Sou boa pessoa, mas se me fazem passar eu... Ele já sabe!» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

A juntar a esta situação familiar, anos mais tarde recupera o contacto com o pai «que teve uns problemas de saúde» graves. Considerando que o pai, que mora sozinho, não tem condições para cuidar de si próprio, afirma ter decidido tomar dele e envolver o irmão nesta tarefa, que supervisiona:

«Dia sim, dia não, ir lá e vigiá-lo. Sou eu agora que tomo conta do meu pai e da saúde do meu pai. E às vezes é difícil porque estou a trabalhar o dia todo. Tive de me impor com o meu irmão e dizer-lhe que também é filho e que, já que não faz nada, já que não trabalha, então deve ajudar a cuidar do pai. Foi assim que ele veio tomar conta do meu pai quando este saiu do hospital, mas tenho de ser eu a andar em cima» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

Para além deste papel de natureza mais executiva, afirma que a independência financeira lhe permitiu ter mais liberdade e condições para ajudar em casa, à medida das necessidades:

«Ter começado a ter um ordenado, com dezoito anos, mudou algumas coisas. Por exemplo, deu-me mais liberdade de mexer no dinheiro. Depois de depositar o dinheiro sou eu que tomo conta do meu ordenado. Tenho cartão e faço a gestão do meu dinheiro: faço os pagamentos e as compras com o cartão. Em casa contribuo com o que for preciso, mas não tenho de entregar um valor fixo. A minha mãe, se for preciso ir lá [conta] vai» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

²¹² Serviço de homebanking disponibilizado aos clientes do banco Caixa Geral de Depósitos.

A entrada no mundo do trabalho também mudou a vida da Luísa. À medida que a gerência do hotel onde trabalhava se foi apercebendo do seu enquadramento familiar e das difíceis condições de vida, propuseram-lhe disponibilizar um quarto, sem custo adicional:

«Sim, a partir de uma certa altura eu comecei a ficar por lá. Deram-me um quarto. Por causa da minha mãe que me ofendia. Quando apanhava grandes bebedeiras chamava-me tudo e mais alguma coisa e isso... A minha chefe telefonou e disse: — Olha Luísa, tu vens viver aqui. Tu não pagas nada e ficas aqui. E eu fiquei! Morava lá, mas às vezes aborrecia-me estar sozinha. Era bom viver sozinha» (Luísa, 25 anos, ajudante de cozinha, desempregada).

Com o seu vencimento passou a «*poder ter as coisas que não tinha tido, sem ter de pedir*», mas se a sua vida «*mudou muito*» quando passou a ter um ordenado que chegava aos oitocentos e cinquenta euros, quando fazia horas extraordinárias. A família também beneficiou com esta mudança, já que ela destinava «*uma parte para ajudar os pais*» que têm «*uma reforma de miséria*» e um sobrinho que uma das irmãs acabou por deixar a cargo dos pais.

Com o sentimento de dever para com a família, usa as aprendizagens que foi fazendo de organização e gestão do dinheiro e toma a decisão de contribuir em espécie com aquilo que considera essencial, evitando que ao seu dinheiro fosse dado o mesmo destino de boa parte das reformas dos pais, ou seja na aquisição de bebidas alcoólicas:

«Tinha de ajudar em casa, de dar de comer, pagar as coisas. Eu não dava, eu comprava mesmo as coisas. Não! Isso queria o meu pai, pôr o dinheiro ao bolso [risos]» (Luísa, 25 anos, ajudante de cozinha, desempregada).

Sem grandes projetos pessoais, para além da aquisição de telemóveis de última geração que considera a sua «*perdição*», afirma que só usava para os seus gastos o dinheiro que lhe sobrava e que não era muito, depois de contribuir para a casa e para a educação do sobrinho. Para além de assegurar as necessidades quotidianas da família, com a irmã resolve investir parte da sua indemnização por desemprego, num telhado novo para melhorar as condições da habitação dos pais.

«Até hoje estou a pagar o telhado e a pintura que lhe mandei fazer. Foi um telhado novo, à minha pala foram quase dois mil euros, porque aquilo chovia lá dentro e eu e a minha irmão pensámos, não o meu pai e a minha mãe não vão viver nessas misérias» (Luísa, 25 anos, ajudante de cozinha, desempregada).

Com a situação de desemprego, a vida de Luísa alterou-se. Perdeu a sua independência habitacional e foi viver com a irmã e o cunhado. Esta decisão foi tomada pela necessidade de apoiar a irmã que tem uma «*doença grave*» e incapacitante nos ossos. Agora, apoia a irmã nas tarefas domésticas e administra-lhe os cuidados médicos, como lhe ensinaram no hospital. Para as famílias beneficiárias destes suportes, a situação é confortável e estes participantes parecem ganhar uma imagem que os aproxima do papel de guardiães estruturadores da família. Nalguns casos, experimentando uma inversão de papéis:

«Eu já disse ao meu pai: — Ai, se eu deixar de meter dinheiro quero ver se ficas na boa? Mas ele fica na boa [risos] até parece que está contente porque eu não vou embora. Não fala nisso, mas enfim» (Leopoldina, 36 anos, rececionista/telefonista).

«O meu pai e a minha mãe às vezes pedem-me conselhos» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

A inversão de papéis também se encontra bem ilustrada no testemunho de Luísa que conta que com os seus rendimentos agora reduzidos ao subsídio de desemprego, se sente pressionada pelos pais que lhe cobram o facto de não continuar a contribuir da mesma maneira:

«Filha preciso disto, filha preciso daquilo! Não, cheguei a um ponto que não. Tenho de pensar em mim e não nos outros. Cheguei a um ponto que mandei o meu pai pastar carneirinhos» (Luísa, 25 anos, ajudante de cozinha, desempregada).

Apesar da disponibilidade e valorização da interdependência, os testemunhos também revelam a percepção da sua independência subordinada à aparente perpetuação da dependência e acomodação das famílias à situação. A avaliação que fazem da dificuldade de sobrevivência dos seus familiares sem o seu contributo, pelo menos com a qualidade que conseguem assegurar, resulta no adiamento *ad eternum* dos seus projetos de vida:

«Já pensei, sim já pensei em ir viver sozinho, mas é que com os problemas que eu tenho em casa... travam um bocado, né? A minha mãe sozinha, depois com o problema do outro, metido nas drogas e assim. Isso é.. Sou eu que tenho de travar ali um bocadinho. Tenho de tar lá para a minha mãe. É muito complicado! Eu queria tar aliviado em tudo, mas...» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

«Quando eu disse ao meu pai que ia comprar uma casa, a primeira coisa que ele me disse foi se eu não tava lá bem [casa da família], porque é que eu tinha de mudar? Eu disse-lhe assim: — Eu tenho de fazer vida, eu não posso estar sempre atrás. Eu já tenho cabelos brancos de tanto lutar por eles, também tenho de fazer por mim. Eles são uns homens e mulheres, por isso...» (Leopoldina, 36 anos, rececionista/telefonista).

Para estes participantes, a individualização parece assumir uma configuração intermitentemente ativa-passiva, de acordo com as circunstâncias que a vida lhes oferece. Assumindo o papel de cuidadores vivem com a finalidade primeira de proteger a família. Se, por um lado, procuram desenhar estrategicamente objetivos de futuro, a concretização dos seus planos acaba condicionada pela prioridade dada aos valores coletivistas de apoio e suporte às famílias, conformando-se passivamente em aguardar por uma oportunidade.

Na verdade, as suas trajetórias constroem-se com “escolhas à medida” que vão surgindo das oportunidades, resultando em biografias construídas em torno das circunstâncias de vida (Roberts, cit. in Alves, 2008, p. 35). Se o conceito de individualização, independentemente da configuração alternada (ativa-passiva), implica sempre autonomia de escolha ou livre arbítrio, neste caso prevalece a sua decisão de apoiar as famílias.

Tal como para o grupo anterior, o acesso ao emprego introduz mudanças significativas para todo o grupo doméstico, na medida em que a contribuição económica representa uma “obrigação moral”, já identificada por Pais (2003, p. 301), comum às famílias do operariado e que procura compensar os baixos rendimentos do grupo doméstico.

O estatuto de adulto, simultaneamente na forma como se veem e como são percebidos pelos outros, é indiscutível podendo assumir a particularidade de uma relação assimétrica que sugere a inversão de dependências. Estes itinerários são marcados por atitudes predominantemente coletivistas que priorizam o bem-comum em detrimento dos projetos individuais, numa lógica de relações de

dependência invertida e interdependência. Esta opção ilustra “a importância decisiva que se concede à família (comparativamente ao trabalho, aos amigos, ao lazer, à política ou à religião) como ‘aspecto muito importante’ na vida das pessoas” identificado nos resultados nacionais do *Inquérito aos Valores Europeus* (Almeida, 2004, p. 28).

Para estes participantes, os eventos de transição parecem suceder-se naturalmente, decorrente do papel cada vez mais ativo no apoio à gestão da vida familiar e tomada de decisão, num crescendo em que cada vez são mais competentes para responderem aos desafios quotidianos à medida que os vão experimentando. Não se verificando efeito de género, reúne participantes mais velhos e com longas carreiras profissionais e níveis escolares entre o 6º ano e o 11º ano.

Interdependências e independências

Com origem em grupos domésticos menos disfuncionais que os anteriores, Ana, Quim Moura, Morena e Luís revelam itinerários de transição mais semelhantes com o padrão tradicional, marcados por uma evolução progressiva até se percepcionarem como adultos e ser-lhes reconhecido o direito ao mesmo nível de autodeterminação dos outros adultos com quem coabitam. Talvez por isso, este seja o grupo mais acomodado com a vida que vai escolhendo viver, sem, no entanto, perder de vista os projetos a médio e longo prazo.

Por exemplo Luís, gosta de viver com os pais «*para aproveitar, enquanto cá estão*». Conquistada a independência financeira, sem necessidade de contribuir com dinheiro para as despesas em casa e sem ter de dar qualquer satisfação sobre o uso do seu vencimento, organiza a sua vida de acordo com as suas prioridades:

«Sim, em casa não contribuo com dinheiro. Ajudo no que for preciso, mas... com o que ganho ponho uma parte no banco e outra parte faço um mealheiro para não tar sempre a depender. Faço mealheiro com moedas. Tenho dois mealheiros, um com moedas mais fortes e um com moedas fracas. Um é com moedas de dois euros, de um e cinquenta cêntimos. O outro com vinte cêntimos, dez, cinco e as outras. Um deles vai, conforme é preciso, para o carro: tratar de batidas, mecânico, dar um banhozinho e não sei... se calhar para comprar uma câmara de filmar, não sei. O meu computador foi assim. Comprei o computador com o mealheiro que deu quase setecentos euros. Comprei por quinhentos euros, um Toshiba» (Luís, 35 anos, ajudante de motorista).

Sustenta que a permanência em casa dos pais se deve ao facto de ser mais confortável para si. Afirma participar em todas as tarefas, assumindo-se como «*o braço direito lá de casa*» com a vantagem acrescida de nunca ter tido necessidade de «*ter de fazer tudo sozinho*». Apesar de afirmar gostar de viver com os pais e não lhe apetecer assumir mais responsabilidades, até porque sente que tem «*de aproveitar que ainda estão vivos [os pais] para aprender*», aconselhado pelos pais, há uns anos decidiu investir na aquisição de casa própria porque tem a noção que «*os pais não duram sempre*» e sente necessidade de assegurar um plano B, no seu projeto de vida.

«Também comprei uma casa. Opá, eu não sei o dia de amanhã, mas nada pode ser dado como adquirido, né? Mas também, os trancos que a vida dá abrem-nos os olhos e...» (Luís, 35 anos, ajudante de motorista).

Foi também a independência financeira que permitiu a Morena ir conquistando progressivamente a sua independência. Tal como Luís, quando começou a trabalhar vivia na casa dos pais e também não sentiu necessidade de contribuir para as despesas do agregado doméstico, o que lhe permitiu geri-lo em função do que lhe pareceu serem as suas necessidades.

«O dinheiro era transferido para a minha conta e era eu que tomava conta dele. Nessa altura, antes de ter a casa não dava dinheiro lá em casa» (Morena, 41 anos, auxiliar administrativa, desempregada).

Foi assim que decidiu investir o seu salário em sessões de terapia da fala para melhorar as suas competências de linguagem:

«Quando estava a trabalhar andei numa terapeuta da fala, fui eu que procurei. Na escola nunca ninguém me tinha dito que precisava, ou que havia isto. Resolvi ir quando já podia pagar. Ficava perto do trabalho e ia lá na hora de almoço» (Morena, 41 anos, auxiliar administrativa, desempregada).

O seu dinheiro foi igualmente investido na promoção da independência: tentou tirar a carta de condução e, durante algum tempo, ainda frequentou as aulas de código, tendo abandonado este projeto por sua opção. Quando completou vinte e nove anos tomou a decisão, incentivada pela mãe, de comprar uma casa com recurso ao crédito à habitação:

«Já comprei a casa há doze anos, foi em noventa e nove. Foi conversa da minha mãe. A minha irmã tinha a casa dela e o meu irmão também e eu não tinha nada. Não me puderam ajudar porque os rendimentos dele não davam. Foi o meu patrão que foi meu fiador, vá lá, isso foi bom» (Morena, 41 anos, auxiliar administrativa, desempregada).

Exibindo alguma cumplicidade, as relações de interdependência caracterizam-se pela partilha de recursos, cooperação na organização e distribuição das tarefas domésticas e pela solidariedade.

É assim que no caso de Morena, que tinha receio de cuidar das responsabilidades de viver sozinha, os pais resolvem viver com ela, arrendando a sua casa e aumentando assim o rendimento familiar. Hoje, já a viver em união de facto e com a família prestes a aumentar, sente-se arrependida desta decisão apesar de reconhecer que na situação de desemprego os pais acabam por a ajudar a pagar as contas e a colaborar na divisão de tarefas:

«Na altura os meus pais foram viver comigo. Eles têm uma casa deles, que está arrendada a uma pessoa de família. É verdade, às vezes penso que nunca gozei a casa sozinha. Não estou repesa de ajudar os meus pais, mas também tinha mais liberdade. Se pudesse voltar atrás tinha ido morar sozinha» (Morena, 41 anos, auxiliar administrativa, desempregada).

Nos dias de hoje, com a sua situação de vida alterada parece-lhe difícil inverter a situação, até porque afirma não ter «*coragem de pôr eles na rua*», restando-lhe aguardar que a situação se resolva da melhor maneira.

Já Luís, sem perspetivar morar sozinho nos próximos tempos, não hesitou em resolver a situação da irmã emprestando-lhe a sua casa para que pudesse viver com os filhos, após o divórcio que a deixou numa situação económica vulnerável:

«Na minha casa quem lá mora é a minha irmã e a minha sobrinha. O meu cunhado, um pulha fez dividas e dividas e a minha irmã quando se divorciou também ficou com as dividas. Era a única coisa a fazer» (Luís, 35 anos, ajudante de motorista).

Também Ana expressa a importância de ter arranjado um emprego e as alterações que esse evento introduziu em todas as dimensões da sua vida:

«Ter mudado tanto faz-me sentir muito bem, por acaso mudou muito. Cresci mais a nível de tudo. Eu não sabia apanhar um autocarro, eu não sabia o que era ir a uma discoteca, eu não sabia o que era NADA! Agora eu sei tudo e dou valor àquilo que tenho e gosto bastante daquilo que faço» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

Para além da autonomia financeira, a entrada na vida ativa precipitou o reconhecimento do seu estatuto adulto e o respeito pelas suas decisões:

«Acho que por enquanto me têm tratado como uma pessoa adulta. Em casa participo nas escolhas, por exemplo agora mudamos os cortinados da sala, porque os outros já estavam velhos. E escolhemos juntos os cortinados novos e eles lá compraram os cortinados que eu queria, na cor que eu queria. Eles ouvem-me muito» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

Como já tinha acontecido com o seu irmão, com a sua remuneração contribui com cem euros para o agregado familiar, e com outras coisas que considera necessárias, num ambiente de reciprocidade e partilha:

«Eu é que ajudo os meus pais. Dou cem euros aos meus pais. Neste momento ganho o ordenado mínimo, quatrocentos e qualquer coisa. (...) Os meus pais pediram para eu ajudar eles e eu aceitei. Eles meteram-se num carro e tudo, e depois a casa... e eu aceitei. Se trabalho por que é que não hei de ajudar? Os cem euros foi os meus pais que disseram, quando o meu irmão morava lá em casa também lhe pediam cem euros, então... ficou cem euros. Às vezes não temos muitos, mas o que temos a gente partilha» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

Apesar de gostar da vida familiar, mostra não perder de vista o seu projeto de a curto prazo ir viver com o namorado. Para isso fazem uma poupança comum com vista à realização deste projeto:

«A gente [ela e o namorado] tem uma conta. É assim, a gente abrimos uma conta e todos os meses eu dou cinquenta e ele dá cinquenta, todos os meses. Já deve, já temos lá bué da dinheiro... este dinheiro, na altura era para as férias, mas depois ele disse: — Não amor, este dinheiro não vai ser para as férias, este dinheiro vai ser pa um dia a gente comprar as coisas para a nossa casa» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

Como Ana, também Quim Moura não se cansa de repetir a satisfação que sente com a grande mudança positiva que o emprego trouxe à sua vida, justificando este salto qualitativo com o facto de o seu vencimento ter contribuído para a sua independência e autonomia:

«É que mudou bastante muito! Não tem nada a ver o Quim de antes com o Quim de agora (...) ganho seiscentos e trinta e cinco euros e com isso posso comprar as coisas que gosto para mim, posso ser mais autodependente. Posso fazer aquilo que quero, sem dar contas a ninguém» (Quim Moura, 25 anos, ajudante de padaria).

Os seus projetos a curto prazo passam por tirar a carta de condução e comprar um carro usado, «mas em bom estado». Abriu uma conta no banco, conjunta com a mãe «por segurança» e faz, regularmente, pequenas transferências para realizar este projeto.

À semelhança de Luís, não perspetiva a curto ou médio prazo sair de casa dos pais. Gosta do conforto proporcionado pela dedicação com que a mãe continua a cuidar dele. Por exemplo, uma das entrevistas foi interrompida por um telefonema da mãe que, preocupada, lhe lembrava que tinha de ir descansar.

De forma pragmática assume as vantagens desta decisão, explicando que se vivesse sozinho tinha menos possibilidade de realizar os seus projetos, uma vez que não conseguiria amealhar as poupanças necessárias. Contribui mensalmente com um valor decidido em conjunto com a mãe, mas o seu testemunho revela o apoio mútuo e a solidariedade na partilha, orientada para a satisfação das necessidades de todos:

«Fui eu e a minha mãe que decidimos o valor. Às vezes dou mais, depende se a minha mãe vai precisando. Se ela tem e eu preciso, peço eu a ela» (Quim Moura, 25 anos, ajudante de padaria).

Os itinerários biográficos destes participantes mostram que à formação profissional se sucedeu a entrada no mundo do trabalho e a natural aquisição da autonomia e independência, apesar de a maior parte ainda viver em casa dos pais. Para estes, a individualização parece assumir uma configuração ativa marcada pela autonomia de escolha ou livre arbítrio de acordo com as circunstâncias que a vida lhes oferece, mas em igualdade de circunstâncias com os outros adultos com quem coabitam. O contributo financeiro em casa é visto pelos próprios como uma obrigação familiar, já identificada por Pais (2003) nas famílias operárias, e parece decorrer do reconhecimento familiar ao seu novo estatuto de adulto.

A ação individual é mobilizada pela planeamento estratégico e desenho de objetivos de futuro com vista à concretização dos seus planos. A entrada no mercado de trabalho trouxe-lhes um reconhecimento progressivo do seu estatuto de adulto por parte das suas famílias, que os observam como cidadãos de pleno direito.

Com preocupações marcadamente individualistas, e conscientes que não dominam todas as variáveis que envolvem os seus projetos, vão fazendo escolhas à medida que vão surgindo oportunidades e as suas biografias vão sendo construídas em torno das circunstâncias de vida (Roberts, cit. in Alves, 2008), sem descurarem a procura de equilíbrio entre o bem comum e os seus projetos. Assumem padrões que se caracterizam simultaneamente pela interdependência e independência.

4.3.3. Vida afetivo-sexual

Se a forma como os jovens se entregam às atividades de tempos livres, associadas a outros domínios da existência social, como a família, o trabalho e a comunidade, estabelece especificidade aos seus modos de vida (Pais, 2003), parece pertinente procurar compreender, junto dos principais interessados: a forma como ocupam o seu tempo livre, as oportunidades e modos de participação social, a constituição das suas redes sociais, nomeadamente dos relacionamentos afetivo-sexuais, procurando identificar com quem se relacionam e em que contextos, bem como a identificação das barreiras e das estratégias que elegem para aumentar a sua participação social. Esta preocupação é partilhada por autores como Abbott e Mcconkey (2006) que defendem que muito pouco tem sido feito para conhecer a perspetiva dos jovens e adultos com DI, sobretudo sobre as estratégias de diminuição de barreiras à efetivação da inclusão social.

Lazer, sociabilidades e redes sociais

O domínio da vida social e lazer é identificado na literatura como uma das condições que determinam o sucesso na transição para a vida adulta (Lehman, Clark, Bullis, Rinking e Castellanos, 2002) e constitui uma oportunidade para aceder a diferentes tipos de aprendizagem, ao mesmo tempo que proporciona o estabelecimento de contactos e relações sociais e contribui para a redução do isolamento e promoção de uma autoimagem positiva (Cavet, 1999).

O modo como os participantes ocupam o seu tempo livre está intimamente relacionado com a sua condição perante o trabalho, não só porque o trabalho é responsável pela organização do tempo, como pela compensação económica que pode permitir o acesso a muitas atividades de lazer. Assim, parece ser o trabalho que dita a disponibilidade e a forma como se usa o tempo livre.

Para os que se encontram numa situação de desemprego, os quotidianos caracterizam-se pela indistinção dos dias da semana, onde os dias úteis e o fim de semana obedecem sempre à mesma rotina, mais confinada à permanência em casa. É neste grupo que se assiste a um efeito de género na ocupação do tempo, com as mulheres a referirem destinar boa parte dos seus quotidianos às tarefas domésticas. Os exemplos de Susana e de Joana cujas rotinas parecem funcionar como uma organização “quase profissional” do tempo em atividades úteis para o bem coletivo, como substituto da sua inatividade profissional:

«Eu acordo, às vezes às oito, às vezes às nove. Faço a minha cama, visto, mas às vezes como com o pijama. É assim o meu dia-a-dia. Depois almoço, levanto a mesa, meto a mesa e depois se não é a minha mãe a lavar a loiça sou eu. Limpo o pó, lavo o chão, varro o chão, lavo a casa de banho. A minha mãe, às vezes, diz o que eu faço. Naqueles dias que fico em casa tenho de ajudar a minha mãe» (Susana, 24 anos, ajudante de limpeza, desempregada).

«Agora passo muito tempo em casa, fico em casa a limpar e ouço música» (Joana, 24 anos, ajudante de copa, desempregada).

É quando estas tarefas, assumidas como deveres, estão concluídas que se podem dedicar a atividades que consideram de ócio:

«O resto [do tempo] fico a ver televisão. Por exemplo ontem fiquei a ver o jornal e, depois, às duas horas deu o Hospital do Natal²¹³ no Dona Estefânia. Depois jantei e vi a Casa dos Segredos. Foi as nomeações que eu gosto de ver» (Susana, 24 anos, ajudante de limpeza, desempregada).

«Quando não temos nada para fazer, eu e as minhas amigas vamos pró muro falar da vida das outras pessoas [risos]. Também fico no computador e a ver a Casa dos Segredos²¹⁴ na televisão» (Joana, 24 anos, ajudante de copa, desempregada).

Em contraste, Aníbal e Igor estão dispensados das atividades domésticas, revelando uma assimetria de género na distribuição das tarefas domésticas:

«No tempo livre, agora é muito, sem trabalho, gosto de ver televisão, dos desenhos animados, de ver filmes na ZonBox. Também gosto de fazer Cruzadex, tá a ver? E agora estou a aprender computador e jogo solitário, que é a única coisa que eu sei fazer no computador do meu irmão» (Aníbal, 38 anos, ajudante de reciclagem, desempregado).

²¹³ Referência ao programa Natal dos Hospitais, tradicional na RTP1 poucos dias antes do Natal.

²¹⁴ Programa concurso baseada na vida real, em exibição no canal TVI à altura da entrevista.

Noutros casos, como no de Morena ou de Joaquina esta situação é menos perceptível porque as mães as aliviam de uma boa parte das tarefas domésticas e porque organizam o seu tempo em função do tempo de trabalho dos seus companheiros, continuando a ter rotinas marcadas por atividades distintas que lhes ocupam os dias de semana e fins-de-semana.

Também o tempo de Ismael é organizado em função dos horários escolares da filha que lhe impõem a rotina de horário de acordar, preparação do pequeno almoço, levar a filha à paragem do autocarro e, no final da tarde, ir buscá-la ao infantário. O intervalo entre estas tarefas é passado na solidão dos dias «a tentar não pensar», como transparece do seu relato:

«Estou em casa o dia inteiro... em casa, vejo televisão, ou vejo filmes. O meu dia é: alevanto-me às oito, porque às oito e meia tenho de ir levar a Rita [filha]. Ela ainda não se prepara sozinha. A minha mãe escolhe a roupa, na véspera, e eu visto ela. Ela come um pãozinho de leite e um copozinho de leite com chocolate, é o que eu faço e ela como todos os dias, de manhã. Depois levo à, não é bem carrinha, aquilo é uma camionete das Cáritas²¹⁵ que apanha os meninos, ao pé de casa, mesmo ao pé da paragem. E eu vou... eu sou o único naquela paragem. Eu vou levar ela depois, quando como vou-me deitar outra vez um bocado» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Susana, Aníbal, Ismael e Igor vivem uma situação de isolamento social, agora que estão em situação de desemprego mais permanente e por isso menos tolerada, do que quando ocupavam boa parte dos cinco dias da semana no trabalho. Desabafos como os de Susana, «*estou cansada de estar sempre em casa*», ou de Ismael «*tou sempre a pensar o que vou fazer, o que não vou fazer. Estou cansado!*». Desvendam o descontentamento e desespero pelo confinamento a que estão sujeitos.

Para estes participantes, esta situação é acentuada pela ausência de liberdade e pelo controle a que estão sujeitos, nas saídas e no dinheiro. É o caso de Aníbal que conta como é sujeito ao controle materno nas saídas. Em alternativa as atividades de lazer são impostas e passadas em família:

«É raro eu sair (...) Nunca pedi para sair, os meus pais não gostam muito que eu saia. Quando faço anos fico em casa com a família e os primos e tios. Na passagem de ano vou para onde os meus pais forem. O ano passado fui com o meu irmão, não me lembro do nome. Não gosto de dançar, mas gosto de ver os outros dançarem» (Aníbal, 38 anos, ajudante de reciclagem, desempregado).

Mesmo a possibilidade de comunicar com os seus amigos e colegas a distância, através do telemóvel é limitada pelo controle do dinheiro familiar, já analisado anteriormente, que acaba por condicionar os contactos sociais. Apesar de ter um telemóvel que no momento da entrevista afirmou necessitar de ser carregado porque só tinha «zero euros e vinte e oito cêntimos» de saldo, Aníbal contou que esta tarefa é da responsabilidade da mãe: «*é a minha mãe que me carrega, ela leva à loja dos carregamentos. Nunca sou eu que vou!*» (38 anos, ajudante de reciclagem, desempregado). Da mesma forma também nunca é ele que decide o momento e a quantia do carregamento.

Esta submissão ao controle familiar e decisão sobre a forma como podem viver os tempos de lazer também é experimentada pelo Igor desde que não trabalha, em virtude de alguns comportamentos menos responsáveis que foi exibindo:

²¹⁵ «A Cáritas Portuguesa é uma instituição oficial da Conferência Episcopal, para a promoção e dinamização da acção social da Igreja. Visa a assistência e também a promoção, o desenvolvimento e a transformação social». Fonte: <http://www.caritas.pt/seccao3.asp?seccaoId=393>.

«Aos fins-de-semana gostava de sair e ir ao café com os meus amigos, que conheci lá na escola. Ia jogar snooker e para a discoteca até de manhã, depois a minha mãe proibiu porque... porque eu tive alguns problemas com a bebida e até fui para uma consulta no hospital. Desde aí não saio muito» (Igor, 27 anos, ajudante de jardinagem, desempregado).

Muitas vezes esta negação de oportunidades de acesso às mesmas experiências dos outros jovens, fundada no argumento de proteção, também é responsável pela inabilidade social que se vai perpetuando. Ao Igor a proibição de sair parece ter substituído a aprendizagem de comportamentos responsáveis e a gestão da sua liberdade, aspeto já analisado por Langness e Lavine (1986) que referem que a limitação de oportunidades funciona como uma restrição ao acesso às experiências normais produzindo e reforçando, conseqüentemente, a dependência e o surgimento de atitudes e de comportamentos inapropriados.

Para Susana o discurso do medo também parece ter sido eficaz para inibir qualquer tentativa para sair à noite e frequentar os espaços que outros jovens frequentam *«Não, à noite não saio! Não gosto de sair à noite, ouvem-se muitas coisas: matar, violar, essas coisas assim, ouve-se»* (Susana, 24 anos, ajudante de limpeza, desempregada).

Para os participantes que trabalham, e uma vez que todos o fazem a tempo inteiro, os dias são preenchidos pela atividade profissional sendo comum desabafos como *«eu não tenho tempo»* (Carlos, 25 anos, pintor) ou

«eu nunca tenho tempo para nada, saio às cinco e meia ou um bocadinho mais tarde. Ontem, por exemplo já eram seis e tal, quase sete. Quando chego a casa tomo banho, vou jantar e o dia tá passado» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

A ocupação do tempo em atividades profissionais compromete o desenvolvimento de atividades que até gostavam de realizar, mas para as quais não encontram tempo disponível. Apesar disso, quem tem responsabilidades domésticas acrescidas de cozinhar, manter a casa limpa e assegurar o tratamento da roupa, como Ricardo e Susy, ainda é obrigado a gerir o seu pouco tempo, com prejuízo do tempo de lazer.

Ao contrário Quim Moura e Ana, dispensados da obrigação de manutenção das tarefas domésticas ainda conseguem disponibilizar tempo para o ginásio e a catequese, respetivamente. Com a preocupação de cuidar do seu corpo e *«aliviar o peso da noite de trabalho»* Quim Moura resolveu que a prática desportiva podia ser uma boa solução. É assim que organiza os seus dias:

«Durante a semana vou para o ginásio, duas horas duas horas e meia. Inscrevi-me e, de manhã, quando saio do trabalho vou fazer exercício» (Quim Moura, 25 anos, ajudante de padaria).

Já Ana, convidada a ser madrinha de batizado, sem ela própria ser batizada tomou a decisão de frequentar a catequese:

«Por exemplo, eu agora tou na catequese à noite. Vou ser madrinha de um menino e de uma menina. Como não sou batizada(...) Agora, eu é que decidi mesmo por minha autoria em ir à catequese» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

Também Rafael, um amante do desporto, frequentou o ginásio, mas acabou por desistir por ter pouco tempo e dores pouco compatíveis com a exigência do seu trabalho:

«Comecei ao fim da tarde a ir pó ginásio, mas cansado ia estoirar o resto. O meu trabalho é duro! Comecei a ter problemas na coluna e parei. Voltei e parei» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

Para este grupo de participantes o fim de semana é distribuído entre obrigações domésticas, biscates para melhorar o orçamento e atividades de lazer. Ricardo e João são os únicos que revelam aproveitar o fim de semana para se dedicarem às tarefas domésticas, revelando um efeito de género inesperado, que contraria a tendência observada na literatura disponível.

Ricardo refere que é *«Ao sábado e ao domingo é quando deixo a casinha toda limpinha.»* referindo que estas atividades decorrem da divisão de tarefas com o seu companheiro que, ao contrário de si, prefere cuidar do espaço exterior da casa: *«Em casa sou eu, lá fora é ele»* (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção).

Também João afirma ser *«Ao fim-de-semana é quando faço a manutenção da casa: faço limpezas, cozinhar, lavar, tratar da roupa (...).»*, ele próprio justifica estas ocupações pela inevitabilidade de morar sozinho. Tal como afirma: *«Não tenho ninguém para me ajudar e tenho de fazer por mim»* (João, 27 anos, jardineiro).

A ambição de Carlos de ganhar mais algum dinheiro para a realização dos seus projetos e de Rafael em melhorar o orçamento familiar levam-nos a aceitar alguns trabalhos em casas particulares, numa extensão das suas atividades profissionais, ocupando os fins de semana e parte do tempo de férias:

«Faço muitos trabalhos por fora. (...) Depois faço outros trabalhos nas férias, aos fins-de-semana... vou, às vezes quando venho um bocadinho mais cedo e que as pessoas me telefonam porque têm algum problema, ainda vou a casa delas resolver coisinhas simples, ou tentar dar orçamentos para trabalhos» (Carlos, 25 anos, pintor).

Quando vivia em casa dos pais, também Carlos dedicava o seu tempo *«a fazer a lida da casa»*, agora opta por canalizar o seu tempo para realizar mais algum dinheiro, apesar de afirmar que ainda faz e sabe fazer muitas das atividades domésticas, que aprendeu por necessidade:

«Em caso faço bolos, faço molotofes, faço pão-de-ló. Sei fazer um bocadinho de tudo, em casa. Sei passar a ferro, sei lavar a loiça, sei meter a máquina a lavar, sei estender roupa, sei apanhar roupa, lavar o chão, limpar o pó. A minha mãe como é doente, fui obrigado, entre outras, a fazer a lida da casa» (Carlos, 25 anos, pintor).

Apesar de ser ocupado de forma muito diversificada, o tempo de lazer é valorizado por todos os participantes.

São os participantes Luís e Quim Moura que afirmam ter menores oportunidades de socializar fora da família, por terem poucos colegas ou amigos com idades próximas fora do seu grupo familiar, como atesta a experiência do Quim Moura:

«Passeio, normalmente é quase sempre sozinho. Tou um bocadinho em casa, aproveito para descansar, para por o sono em dia. Às vezes passeio um bocado, para não tar sempre em casa» (25 anos, ajudante de padaria).

Por sua vez, Luís afirma ocupar o seu tempo livre entre a companhia de um amigo, passeios no seu automóvel e o fascínio com a recente aquisição do canal cabo que considera quase uma Tele-escola.

«Às vezes vou para casa de um amigo meu e depois vou para casa. (...) Às vezes vou ao Jumbo ver umas coisas, às vezes ia ao cinema e à net. A semana passada o meu pai pôs a MEO²¹⁶, bem aquilo tem um monte de canais, posso mudar os canais que quiser (...). Também costumo ver a RTP Memória. Só lhe digo que aquilo nem apetece deixar de ver, é como se fôssemos cegos e de repente começássemos a ver, porque é muita informação... o mundo tem tanto para sabermos» (Luís, 35 anos, ajudante de motorista).

Apesar de expressar algum pesar por não ter tido oportunidade de aceder às experiências disponíveis para a maior parte dos jovens e adultos, Luís responsabiliza o percurso formativo segregado e a falta de oportunidades por esta situação: *«Eu às vezes sinto que me falta certas experiências, certas coisas que marcam as pessoas e que ensinam...».*

É na companhia da irmã e da sobrinha que faz férias, na tentativa de romper o isolamento em que vive:

«Vou com a minha irmã e a minha sobrinha. Este ano fomos uma semana para o Algarve, para um hotel mesmo espetacular “The Beach Sport Resort”. Praia era a sair do hotel e a cinquenta metros estava a piscina, espetacular. Fui a pé quilómetros. Também tive uma vez, acho que em Espanha e o resto tive lá para cima numa pousada da juventude» (Luís, 35 anos, ajudante de motorista).

Em ambos os casos, estes protagonistas referem ter um círculo muito restrito em virtude das suas dificuldades em manterem relacionamentos, que resultam das suas características pessoais expressas em afirmações como *«sou envergonhado»* ou *«também não sou fácil»* (Quim Moura, 25 anos, ajudante de padaria).

Em contraste com a literatura que estabelece alguma tendência para o isolamento social, confinamento familiar (Veiga e Fernandes, 2014; Pallisera e Rius, 2007) e dificuldade no desenvolvimento independente e autónomo de amizades e relações (Riddell, 2009), a maioria revela contar com redes de sociabilidade que os satisfazem, exibindo mesmo uma gestão autónoma da decisão de quando, onde e como saem. As suas experiências são diversificadas, situacionais e reveladoras de que não só assumiram o seu papel de adulto, como este é reconhecido pelos outros com quem coabitam e se relacionam.

Por exemplo, Rafael afirma ter *«os mesmos amigos há muitos anos»*. Estes foram sendo acumulados ao longo dos muitos anos da prática de remo, de escalada e canoagem. Reconhecendo que tem muita facilidade em fazer amizades mostra abertura *«para outros amigos que de vez em quando aparecem»*. É com alguns deles que sai para tomar um copo, ou sai de fim de semana ou férias para o Algarve. Há pouco tempo desiludiu os amigos que *«ficaram furiosos»* quando, por uma questão de compromisso de trabalho teve de desistir de uma viagem coletiva à Suíça, onde trabalha e mora um deles (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

João gosta de ir *«a festas ou pós Discos»* quando o desafiam para sair, mas afirma também gostar de ir *«ao cinema e passear com amigos ou sozinho»* (João, 27 anos, jardineiro).

²¹⁶ O Meo é um serviço comercial da Portugal Telecom de telecomunicações que disponibiliza serviços de televisão por ADSL, pela rede de fibra óptica e por satélite.

Também Maria gosta de sair com as amigas para «*ir a uma esplanada, ao Mcdonalds ou comer um gelado*». De resto, no registo das notas de trabalho de campo existem dois contatos telefónicos, da iniciativa da investigadora, feitos em momentos em que estava com amigos.

Leopoldina não sente necessidade de «*dar satisfações*» a ninguém quando quer sair e, apesar de ter amigos e amigas é no seio da família que a sua rede social é mais significativa. É com eles que vai de férias, «*acampar*» e «*viajar em Espanha e Portugal*» e com quem gosta de fazer programas. No seu caso, não se trata de uma particularidade em virtude da condição de deficiência, mas toda a família valoriza as relações intrafamiliares.

Para os participantes com relações afetivas de namoro ou conjugalidade, os programas e as redes de sociabilidade assumem uma configuração que inclui, para além dos familiares de ambos os parceiros, amigos e convívios partilhados. No caso de Ana, de Morena, de Carlos e de Ricardo são as relações de namoro ou conjugalidade que parecem ser organizadoras das relações de amizade:

«(...) temos um casal de amigos que sabem da nossa relação. Eles [companheiro e esse casal] são amigos há dezoito anos. Trabalharam juntos numa fábrica. Damos super bem! Ainda no sábado fomos jantar lá a casa, levei camarão e fiz lá. Damos muito bem» (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção).

Também Carlos revela que ele e a namorada têm «*um casal amigo*» com quem gostam de sair e fazer programas juntos, porque «*as companheiras também são amigas*». Como ele diz:

«A gente sai sempre os quatro. O nosso sonho é comprar uma rulote e passear. É um sonho que eu tenho, uma paixão pelo campismo e adoro» (Carlos, 25 anos, pintor).

No caso das raparigas, o namoro mais sério parece ter contribuído para o reconhecimento do direito à liberdade:

«A discotecas vou com o meu namorado, mas confesso que não gosto muito. Gosto mais de bailes, incrível. A ele também porque quando começámos a sair era pó baile e não sei quê... agora não temos ido muito a bailes porque temos ido para o Karaoke. Saímos com os amigos meus e dele, saímos muitas vezes em casal: com um casal que ela trabalha comigo e ele com ele e saímos muitas vezes com o meu cunhado e com a minha cunhada. Temos idades parecidas (...). Desde que tou a namorar é que tenho ido sempre de férias, no verão, só os dois. O primeiro ano fomos pró Algarve com o meu cunhado que é o irmão do meu namorado. Alugamos lá uma casa, pagamos a meias a casa. Até no primeiro ano não sei como é que os meus pais me deixaram, mas deixaram. (...) E agora, este segundo ano que começamos a namorar fomos acampar com a minha colega, porque o marido dela é colega de trabalho dele... é, tem sido sempre assim. Não vamos para sítios muito caros, também não podemos, né? Mas se der para ir acampar ou pra um hotel no Algarve a gente vai» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

Morena reconhece mesmo que a sua vida social se intensificou com a sua relação:

«Agora saio mais. Vamos a casa da mãe dele e nas férias vamos para o Algarve, de férias. Passeamos os dois» (Morena, 41 anos, auxiliar administrativa, desempregada).

São os participantes numa relação que consideram que esta contribuiu para melhorar a diversidade e volume das atividades e lazeres fora de casa, reconhecendo este aspeto como gratificante.

Apesar do acesso ao trabalho ser defendido como um meio de promoção da inclusão social (Palliser e Rius, 2007), apenas Leopoldina e Maria extravasam a experiência de relações de natureza exclusivamente contextualizada ao horário de trabalho:

«Organizamos almoços, já organizámos jantares de natal. Vamos todos os anos, entre colegas só. Se quiserem entrar chefes também entram» (Leopoldina, 36 anos, rececionista/telefonista).

Tal como Leopoldina, também Maria refere a extensão extralaboral com colegas de trabalho, porém no seu caso, uma vez que as suas colegas desconhecem que já foi classificada na categoria DI, a sua experiência não pode servir de exemplo. Para os restantes participantes, a experiência mostra uma relação estritamente laboral, no contexto de horário e local de trabalho, confirmando a tese de Fernandes (2007) que defende não estar demonstrado que as redes intra e extra-laborais favoreçam uma efetiva inclusão social, como espelham as afirmações seguintes:

Aníbal, que afirma que *«tinha alguns colegas, mesmo amigos»* quando perdeu o trabalho *«nunca mais»* os viu. Da mesma maneira Susana afirma *«tinha amigos lá [trabalho], mas quando acabou nunca mais os vi»* (Susana, 24 anos, ajudante de limpeza, desempregada).

Estes casos revelam uma assimetria na perceção dos relacionamentos sociais.

Obstáculos e estratégias de inclusão

Como já referido por Greenspan (2009), existem evidências que os indivíduos com DI apresentam compromissos significativos na inteligência prática e social. Desta situação resultam algumas particularidades identificadas por Gordon et al.(2004) como baixa autoestima, isolamento e baixa competência social que dificultam a iniciação e manutenção de relacionamentos. Estas características podem obstaculizar o estabelecimento de relacionamentos e a participação social por dificuldade de entendimento e assertividade no estabelecimento de compromissos, como mostra o episódio seguinte relatado por Susana, sobretudo se não existe a preocupação dos outros em assegurar os compromissos estabelecidos:

«No jantar de Natal ninguém me foi buscar. Fizeram o jantar, convidaram-me, mas o pai da minha antiga patroa, ele disse que ia lá buscar-me para ir ao jantar. Fiquei à espera, despachada e ninguém me foi lá buscar. Depois disseram: — Ai, não disseste nada, mas eu disse. Disse ao senhor R. e ele disse que ia lá me buscar a casa. Arranjei-me, estava pronta. Vesti um fatinho de cor-de-rosa e tudo, que agora já não me serve e então fiquei toda pronta. Fiquei muito triste» (Susana, 24 anos, ajudante de limpeza, desempregada).

Noutros casos, a falta de controle associada a alguma capacidade económica criam condições para alguns excessos associadas a comportamentos de ingenuidade:

«Primeiro eu era muito caseiro e depois passei a sair com aqueles amigos e bebia muito [risos]. Apanhava grandes bebedeiras íamos para uns barzitos, os meus amigos também apanhavam, era tudo a apanhar badeiras. Era quando eles não tinham namoradas, era só homens. A minha mãe tinha medo, mas isso não volta! Eu já não bebo, já não sou como dantes. Nessa altura chegava tarde, às cinco da manhã. Nessa altura depois tinha de ir trabalhar de manhã, dormia pouco [risos]» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Se, na infância, alguns participantes relatam experiências de relacionamentos sociais de proximidade que caracterizam como relações de amizade com colegas de escola ou vizinhos, é à medida que crescem e que as trajetórias de vida se distanciam que se assiste a uma extinção destas relações. É assim que Susana fala de uma ex-amiga enquanto aponta a fotografia, tirada no dia da primeira comunhão, que trouxe para a entrevista:

«Era muito minha amiga. Agora já não me dou com ela, agora já não fala comigo nem nada [pausa] porque ela agora parece muito rica. Antigamente falava, íamos para a piscina e tudo. Agora já não. Ela foi para a universidade» (Susana, 24 anos, ajudante de limpeza, desempregada).

Se no seu caso se trata de um afastamento que atribui à distância, trazida pela trajetória escolar da amiga, no caso de Ismael e de Luís o afastamento fica a dever-se ao estabelecimento de relações conjugais dos amigos:

«Agora tá tudo separado, né? É normal! Conheci esses amigos no futebol, na internet... Eram um bocadinho mais novos e também trabalhavam, mas agora não sei nada deles. Agora já estão comprometidos e Deus queira que dê em casamento, mas não sei nada deles» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Noutros casos, a imagem negativa proporcionada pela associação a uma classificação tão desvalorizada como a DI reflete-se nas relações sociais e constitui, por vezes, a causa de afastamento social (Scior, 2011). Por exemplo, Ismael lembra que os amigos não gostavam que ele lhes falasse da sua ligação a uma instituição para pessoas com DI porque *«Diziam que é coisas de maluco»* (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

A reflexão de Joaquina também é reveladora da discriminação causada pelo estigma da diferença percebida pelos outros e pela comparação social:

«Sabe que os miúdos são assim maus uns para os outros, não sabe? Era assim mais a gozar, chamavam-me nomes e outras coisas. Não posso dizer que não tinha dificuldades com os outros colegas, acho que era assim um bocadinho culpa de ambas as partes. Na altura parecia que era mais culpa deles, mas eu também era envergonhada» (Joaquina, 25 anos, ajudante polivalente, desempregada).

Estas atitudes sociais que obstaculizam a inclusão social quando percebidas pelos indivíduos em desvantagem desencadeiam ações díspares, como ilustram algumas das experiências que se apresentam de seguida. Em comum, as estratégias mobilizadas têm o facto de serem ativadas para restaurar ou manter a autoestima (Finlay e Lyons, 2000), procurando uma aproximação à “normalidade”, num esforço por tornar invisíveis as suas limitações.

Apesar de ter um grupo de amigos com quem se dá, Rafael esforça-se por lhes esconder as suas dificuldades para evitar o estigma e a colagem da identidade social associada à DI. É com esta determinação que se esforça por encontrar estratégias para ocultar as suas dificuldades:

«Agora mandar mensagens, isso é que já não consigo. Recebo as mensagens e consigo ler, com alminha consigo ler, agora mandar é que... Pronto, é a tal coisa, sei as letras, sei os números, sei tudo, agora começo é a ter muita dificuldade em escrever, em montar as palavras, pois. É assim, se calhar consigo fazer uma palavra, mas depois outras mais complicadas já é difícil. O que é que eu faço? Quando os meus amigos mandam-me mensagens eu, como não respondo, telefono. Às vezes até já me perguntam: — Epá, porque é que não coiso, não escreves? Eu não digo porquê, digo só que gosto de telefonar. Eles dizem: — Pronto, faz como quiseres. Tem de ser!» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

Tal como Rafael, também Maria se esforça por ocultar o seu passado ligado a uma instituição que dá resposta a indivíduos com deficiência intelectual, evita *«falar desse período»*. Acrescenta que quando o assunto entre amigos é a escola, ela afirma cingir-se *«à sua experiência até ao oitavo ano»*, desviando a conversa se lhe fazem perguntas que possam comprometer a sua estratégia (Maria, 33 anos, assistente operacional).

Em ambos os casos, estes participantes decidem mostrar aos amigos quem acreditam ser, num esforço para evitar que o seu percurso passado ou a exibição das suas dificuldades possam comprometer a imagem que têm deles.

Noutros casos, a resposta a situações percebidas de desvantagem passa pela aproximação àqueles percebidos como semelhantes. No caso de Joaquina e de Mário, a aproximação a atividades promovidas pela instituição e o estabelecimento de laços privilegiados de amizade com outros com percursos semelhantes, parece oferecer-lhes maior segurança:

«Por isso vou sempre para o Clube. Agora temos uma nova coordenadora e ela ainda está a pôr as coisas em dia. Lá falamos, com quem aparece²¹⁷, metemos a conversa em dia. Alguns são mais velhos, outros são mais novos, é tudo à mistura. Vamos à praia, conversamos, também podemos passar os fins-de-semana fora como agora que vamos para uma pousada nas Caldas da Rainha» (Mário, 29 anos, operador de serviços de limpeza).

Também Henrique encontra em Joaquim uma alternativa segura à dificuldade percebida em manter relações com os outros:

«Agora tenho um amigo especial que conheci na residência, é o Joaquim. É como se fosse um irmão para mim. Ele é mais novo tem dezassete, mas é tipo um irmão para mim. A gente dá-se mesmo bem e temos os mesmos gostos, brincamos e sabemos brincar. Ele também tem algumas dificuldades e se temos uma dúvida a gente ajuda-se um ao outro. (...) Até já fui passar um fim-de-semana na casa dele com a família e até fomos à Igreja, eu até me estou a interessar pelo Deus dele, que é Batista ó o que é. Primeiro pensei que era uma seca, mas depois falar da bíblia é engraçado porque eu gosto muito de história, até estou interessado» (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins).

A generalização das redes sociais na internet também introduziu mudanças profundas na aproximação social e mesmo que a mesma se faça à distância, promove uma perceção que ajuda a romper com o isolamento social a que alguns destes participantes se consideram confinados.

No caso de Ismael e de Quim Moura, as redes sociais virtuais fornecem-lhes a ilusão de terem uma rede de amigos maior do que a que alguma vez já tiveram:

«(...) ficava a noite inteira lá no computador, mas até à meia-noite, uma da manhã, ficava lá. Falava com umas pessoas, com uns amigos e umas amigas no Facebook ou no mesteiger [messenger]. Umhas pessoas conheço e outras não conheço. Adicionam-me e eu, não sei porquê, tenho o habito de aceitar as pessoas que adicionam» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Para alguns participantes, as redes sociais *online* oferecem a vantagem de lhes permitir dar visibilidade às qualidades que valorizam, sem a pressão de verem as dificuldades híper avaliadas pelos outros:

«Tenho internet e falo no Hi5 e no Facebook. Tenho alguns amigos. Tenho umas quantas fotografias, mas tenho de mudar. Apresento a minha idade, a profissão, digo que sou simpático, conversador, desportista, é que eu nunca paro quieto e romântico. Os amigos são pessoas que conheço e outros de longe, que nem sei quem são. Mas no Facebook também converso com pessoas que moram ao pé de mim» (Quim Moura, 25 anos, ajudante de padaria).

No caso de Morena, o Facebook oferece-lhe ainda a aproximação a outros com idades mais próximas e interesses comuns, constituindo um recurso valioso como porta aberta para o mundo, permitindo-lhe o acesso às edições *online* das revistas, jornais e estações de televisão e a troca de receitas ou conselhos

²¹⁷ Referência a jovens que podem aparecer e que frequentam ou frequentaram as diferentes valências da instituição: Centro Socioeducativo, Centros de Atividades Ocupacionais, Centro de Reabilitação Profissional.

sobre puericultura. No seu caso, a escrita oferece a vantagem adicional de ocultar as dificuldades da comunicação oral, consequência da dificuldade articulatória:

«Para mim é mais fácil falar na net que pessoalmente. Mesmo as conversas eu prefiro ter a escrever. Amigas tenho poucas, mas são boas. A única amiga que conservo do CRP é a Dulce. Até acho que consigo fazer amizade, mas é mais na internet. É mais fácil assim» (Morena, 41 anos, auxiliar administrativa, desempregada).

A utilização do recurso aos meios de comunicação móvel é comum a todos os participantes como meio de comunicação e inclusão, mesmo daqueles que podem ter mais dificuldade na leitura e na escrita e que encontram estratégias para contornar as dificuldades de produção escrita ou descodificação da informação.

Numa referência encontrada no *Caderno “Memórias de Bordo”*, pode ler-se que Henrique, mesmo não dominando as competências de leitura e escrita, recorria a um serviço pago de SMS²¹⁸ para enviar mensagens de amor para a sua namorada: *«então ligo para o número E compro uma mensagem romântica e mando pó número dela»* (Henrique, 17 anos, registo em fevereiro de 2006). Apesar de não ser capaz de ler o teor das mensagens, aquele número, associado a um ícone de um cupido, dá-lhe a garantia de se trata de mensagens românticas, apesar de nem sempre adequadas quanto ao género. Cinco anos mais tarde, o telemóvel deu lugar a um *smartphone* que afirma utilizar *«para telefonar, mas mais para mensagens»*, até porque ganhou maior confiança e outras estratégias que podem passar pelo pedido de apoio a outro:

«Eu acho que escrevo bem, agora para a outra pessoa é que vai ser um bocado difícil de ler. Às vezes tem erros, às vezes quero dizer uma coisa e sai outra coisa, conforme. Conforme a pessoa a quem eu mando mensagens. Se for uma pessoa que eu não quero que saiba que escrevo com erro é que é um bocado mais complicado. Nessa altura peço ajuda ou aos funcionários que tão cá ou aos amigos que tão cá. As mensagens que recebo leio bem» (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins).

Também para Mário, que não sabe ler nem escrever, a utilização da internet faz parte das suas rotinas. Com a ajuda da namorada Joaquina, que lhe criou uma página no *Facebook*, consulta a rede social com frequência e aderiu ao jogo *Farmville*²¹⁹. Apesar de não pronunciar o nome do jogo, que é inglês, sem saber ler português e nunca ter tido contacto com a língua inglesa escrita, Mário joga com sozinho, com regularidade:

«Veja bem, só janto quando chego a casa da escola. É sair daqui, ir apanhar a camioneta e chegar a casa, jantar e tomar um banhinho. Depois vou para o computador: falar com ela, jogar ao coiso da quinta [Farmville] (...)» (Mário, 29 anos, operador de serviços de limpeza).

Para além da função lúdica a utilização de um serviço de mensagens instantâneas permite-lhe manter o contacto mais próximo da namorada, justificando com o facto de terem *«muita coisa para falar no Facebook [chat]»* (Mário, 29 anos, operador de serviços de limpeza).

²¹⁸ Serviço de mensagens curtas de texto por telemóvel.

²¹⁹ FarmVille é um jogo baseado em Flash, que simula uma fazenda e todo o trabalho de lavoura e criação de animais, desenvolvido pela produtora Zynga. É disponibilizado como um aplicativo da rede social *Facebook* e tem como objetivo a evolução dos jogadores como fazendeiros, administrando uma fazenda virtual, cujas atividades incluem o plantio, cultivo e colheita de diversas plantas, árvores e animais, além da construção de casas, celeiros e outros elementos típicos de uma fazenda.

Os dois testemunhos ilustram as estratégias de comunicação alternativa à escrita, combinada entre ambos:

«Então ele manda assim palavras pequeninas que consegue escrever. Assim uma ou duas. Escreve Mário, para dizer que está lá e dois pontos de exclamação; quando vai-se deitar, mete cama...» (Joaquina, 25 anos, ajudante polivalente, desempregada).

Quando Mário necessita de recorrer às SMS para solicitar a alguém das suas relações próximas que entre em contato com ele, escreve «SOS Mário SOS». Em resposta, os outros que dominam o código, sabem que o devem contactar. Cada vez mais, também os *emojis*²²⁰ constituem um recurso alternativo à produção escrita, na medida em que permitem transmitir mensagens, emoções e estados de espírito de forma muito simples:

«Aquilo é fácil, tem desenhos e bonecos. Quando não consigo resolver, peço à Joaquina para me ajudar; coisas mais complicadas, peço sempre a ela, eu trato, só» (Mário, 29 anos, operador de serviços de limpeza).

Lidar com o corpo que cresce e se transforma

Tornar-se adulto também é um processo a que não são alheias as transformações físicas e emocionais que decorrem na passagem da infância para a condição adulta. Sendo o desenvolvimento da sexualidade uma dimensão importante da transição para a adultícia (Wilkinson, Theodore e Raczka, 2015), importa analisar a experiência dos participantes, nomeadamente a forma como se adaptaram às mudanças físicas e emocionais comuns a todos os adolescentes, a influência de fatores externos como o acesso à informação e educação sexual, bem como a oportunidade que lhes foi dada para exprimirem a sua sexualidade.

Todos os participantes do sexo masculino consideram que se foram adaptando às mudanças e transformações do seu corpo. Apenas Ricardo e Henrique assinalam experiências significativas de origem diferente.

Na experiência de Ricardo emerge a confusão e embaraço causados pela orientação sexual homossexual e pelas tentativas para a contrariar:

«Um dia comecei a namorar com a Maria. Eu já tinha descoberto como eu era, mas nunca... Pensei muito, mas fiz muito bem em a gente acabar, porque a minha tendência era... Às vezes eu dizia para mim: — Ricardo, será que é isso que tu queres? Ainda vais a tempo! Mas, opá, é aquilo que eu gosto. Eu não posso estar com uma rapariga, não posso, isso não é a minha maneira de ser. (...) às vezes pensava: Ficas em casa e mais nada! Eu conseguia, havia qualquer coisa..., mas depois tinha de sair, não aguentava.(...) Procurava, procurava no jardim²²¹, mas tinha sempre muito cuidado. Sempre, sempre preocupação e muito cuidado» (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção).

Henrique relata a insegurança na primeira relação sexual resultante da falta de conhecimento:

²²⁰ Símbolo gráfico, ideograma ou sequência de caracteres que expressa uma emoção, uma atitude ou um estado de espírito, geralmente usado na comunicação eletrónica informal. "emoji", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/emoji> [consultado em 04-05-2017].

²²¹ As saídas a que se refere são tentativas para encontrar parceiros masculinos para sexo ocasional, num conhecido parque da cidade.

«A primeira vez foi com a Sónia e até foi ela... Eu tinha medo. Medo não, tinha receio de não saber bem» (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins).

Tal como Henrique, são as mulheres, como Susana, Luísa e Joana que revelam a falta de preparação e educação sexual que lhes desse ferramentas para lidar com os eventos relacionados com as transformações biofisiológicas. Para estas mulheres, a menarca constituiu um acontecimento inesperado e, por isso, assustador, em virtude da falta de conhecimento e preparação que a antecipasse:

«O primeiro dia que eu tive essa coisa ia quase morrendo de susto. — Mãe, o que é isso? Nunca me tinham dito nada até essa altura. — Filha, já és uma mulherzinha!» (Luísa, 25 anos, ajudante de cozinha, desempregada).

Surpreendentemente, assinala-se que este desconhecimento acontece às participantes com irmãs mais velhas, com diferenças de idades pouco significativas, com quem coabitam, mostrando os interditos em torno destes temas que parecem resultar da já identificada “conspiração de silêncio” (Craft, 1987, p. 18). As experiências de Susana e Joana ilustram esta constatação:

«A primeira menstruação que veio, não sabia o que era. Nunca tinha visto nem ninguém me tinha contado. Falei com ela [irmã Leopoldina] e ela disse: — Olha, espera que é a menstruação [risos]. Isso é assim o período, é um sangue e não sei quê. — Ai é? Pensei, mas assustei-me, assustei-me mesmo. Depois de pôr os pensos acho que também foi ela» (Joana, 24 anos, ajudante de copa, desempregada).

«Apareceu-me a menstruação aos onze anos. Foi uma surpresa! As minhas irmãs eram méstruadas, mas eu não tinha percebido. Depois a minha mãe e a minha irmã disse-me que era o período. É um sangue que vem debaixo. Sozinha, explicaram-me, e eu concentro-me e metia os pensos» (Susana, 24 anos, ajudante de limpeza, desempregada).

No seu caso, este evento não contribuiu para inverter a negação da informação, mas apenas fez soar o sinal de alarme, na família, de que o seu corpo já podia reproduzir. É assim que a mãe decide começar a dar-lhe a pílula contraceptiva a tomar, sem a levar a uma consulta de planeamento familiar e sem a envolver nesta tomada de decisão:

«Depois passei a tomar a pílula. A minha mãe foi ao médico. (...) A pílula é para saber os dias vem, não vem (tenho de contar sete dias) e também para não ficar grávida» (Susana, 24 anos, ajudante de limpeza, desempregada).

Este comportamento revela a baixa expectativa familiar relativamente à capacidade de Susana para lidar com a responsabilidade das inevitáveis mudanças que ocorrem no seu corpo, substituindo-a nesta tarefa. Esta substituição vai ao ponto de evitar que esta fosse a uma consulta médica de planeamento familiar, aparentemente com a conviência do serviço de saúde que prescreve a pílula sem uma avaliação presencial, numa clara negação de oportunidades de envolvimento da principal interessada nas escolhas e tomada de decisão. No seu caso, a pílula parece funcionar como uma salvaguarda para as «asneiras» que a mãe admite que ela possa fazer.

O estilo educativo da família de Susana parece manter-se consistente ao longo da sua trajetória de vida, persistindo a preocupação materna em evitar a gravidez, com recurso à expressão «*não faças asneiras*» e que Susana, desafiada pela investigadora a explicar o que queria a mãe dizer com aquela

expressão, explica apontando para a barriga «*Ó, para ter cuidado e não ficar grávida e assim...*» (Susana, 24 anos, ajudante de limpeza, desempregada).

Apesar destas evidências, considera-se arriscado associar “os não ditos” em torno da sexualidade a uma estratégia seletiva, exclusivamente destinada aos indivíduos classificados na deficiência, na medida em que, como mostra a investigação de Vilar (2003), existem indícios de que a sociedade portuguesa ainda trata a sexualidade como um tabu.

Outras participantes relatam ter sido incentivadas para procurar as consultas de planeamento familiar durante a frequência da formação profissional. Esta situação pode ser avaliada de duas maneiras. Como uma forma de exercer o controle, na tentativa de antecipar a atividade sexual e controlar “os danos” de comportamentos sexuais não protegidos para a gravidez. Nestas situações, o envolvimento das mulheres na tomada de decisão parece ser muito condicionado e orientado pelas decisões externas, como mostra a experiência percebida por Luísa:

«Eu tinha um implante, mas foi complicado tirar porque aquilo furou o braço. Tive de levar sete ou oito pontos. Foi o meu pai que quis que eu pusesse o implante. Deram essa ideia ao meu pai e ele aceitou. Antes eu tomei a pílula, mas não me dava bem. Tinham medo que eu engravidasse. Se eu engravidar não vou tirar» (Luísa, 25 anos, ajudante de cozinha, desempregada).

Mas também pode ser reveladora da abertura dos pais e dos técnicos para aceitar a existência da expressão e manifestações da sexualidade, contrariando a tendência para a negação e controle da mesma, tal como sugerido por Maia (2006). Nesta linha de pensamento, o encaminhamento para as consultas de planeamento familiar pode ser observado como uma forma de emancipação, reconhecida no envolvimento e tomada de decisão em assuntos que envolvem o seu corpo e os seus projetos de futuro. A afirmação de Leopoldina ilustra este ponto de vista:

«Acho que dava uma boa mãe, mas só que eu sempre evitei. Normal, uso a pílula porque ainda não é a altura certa» (Leopoldina, 36 anos, rececionista/telefonista).

A divulgação das consultas de planeamento familiar²²² e modos de acesso às mesmas oferece adicionalmente a possibilidade de acompanhamento clínico da saúde sexual e reprodutiva, aspeto muitas vezes descurado na população classificada na categoria DI (Forreta, 2000), como conta Susy:

«Eu costumava ir com a Dr.ª Maria ao posto, às consultas. Fazer o papanicolau e isso...» (Susy, 26 anos, ajudante de lar).

Ana, Susy e Joana procuraram, por sua iniciativa, o acompanhamento das consultas de planeamento familiar porque, apesar de alimentarem o desejo da maternidade, decidiram que ainda não é a altura adequada de serem mães tendo em conta os planos que concebem para o seu projeto de vida:

«Eu tomo a pílula, já tomo. Comecei a tomar quando comecei a namorar com o Alexandre. Fui à médica. Não, é assim: primeiro, cada vez que eu ia lá à minha médica de família ela dizia: — Então, já namoras? Sim — dizia eu [risos] — mas não é muito certo. - Ah, quando for tens de me dizer que é para tomares a pílula. Depois, quando eu comecei a namorar a sério ela deu-me a pílula, só que como eu tenho uma arritmia, ela tinha de me

²²² As consultas de planeamento familiar constituem um recurso gratuito assegurado pelo Sistema Nacional de Saúde onde se procura promover “ações de aconselhamento genético, de informação de métodos e fornecimento de meios de contraceção, tratamento da infertilidade prevenção de doenças e rastreio do cancro genital”. (Lei nº 3/84, artº 4º)

dar uma pílula muito fraca e, claro, a proteção [preservativo] que é o essencial. Até um dia ser mãe, resolver ser mãe e parar de tomar» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

«(...) depois ela e a médica fizeram com que eu pusesse o aparelho no braço. No princípio não achei muito jeito. Elas diziam que é melhor e que assim podia ficar sem a preocupação da pílula e podia ficar mais descansada. Disse que sim: — Eu meto!, e lá fui meter ao hospital. Para tirar faz-se um corte. Depois tirei, passou a validade e disse que já não ia meter, disse que queria tomar a pílula» (Susy, 26 anos, ajudante de lar).

Em virtude da literatura apontar para uma tendência que privilegia a ocultação da informação sobre sexualidade à população com DI, considerou-se pertinente procurar identificar os meios e recursos que os participantes identificam como importantes no acesso à informação. Neste campo, a importância das aulas de educação sexual que fizeram parte da formação profissional é referida por Ricardo como um apoio muito importante, contribuindo para o ajudar a compreender-se e também a proteger-se:

«Não, a professora é capaz de não acreditar, mas eu vou-lhe dizer a verdade: eu já tive aulas consigo²²³ [risos] e tudo o que eu aprendi consegui encaixar um bocadinho. Sempre! Ter cuidado comigo e ter cuidado com os outros. Foi muito importante isso» (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção).

Ao Ricardo juntam-se Ana, Susy e Susana que também fazem referência à importância de terem beneficiado de aulas de educação sexual formal durante a frequência nos centros de reabilitação profissional que frequentaram. Para estes participantes a formação constituiu uma experiência que assinalam como muito útil para as suas vidas:

«Quando me apareceu o período tava na casa da minha tia, mas não lhe disse nada. Já sabia o que era. Só ia lá roubar-lhe os pensos [risos]. Uma vez é que a minha prima apanhou na casa de banho e foi logo dizer à mãe. Ninguém falou nada comigo, por acaso não. Estas coisas de sexualidade e isso, foi só na instituição, tive aulas sobre isso» (Susy, 26 anos, ajudante de lar).

«Depois aprendi quando andava na profissional com a professora²²⁴, sexualidade e essas coisas todas. Por acaso gostei, foi importante. Foi importante saber que podemos apanhar doenças sexualmente transmitidas e isso é bom. Há miúdas e miúdos que não sabem e depois apanham... olhe, há um miúdo dali que andou com a gente que você não tá bem a acreditar, ele apanhou SIDA de uma rapariga que tinha Sida, que ainda por cima não lhe disse a ele e fizeram sem proteção. Ele apanhou Sida! Eu fiquei muito chocada, como é que é possível não se protegeram. Então, para que é que serve a pílula e o preservativo? Pra nada?» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

A aprendizagem informal parece ser a principal fonte de informação, destacando-se o papel dos familiares, onde a mãe e as irmãs mais velhas assumem um papel de maior cumplicidade e destaque nas experiências femininas:

«Falei com a minha mãe, sempre falei de tudo com a minha mãe. (...) Uma vez ela, numa discussão qualquer com o meu irmão e com ela, o meu irmão disse-lhe não sei o quê de mim e eu aproveitei e disse: — Pois, já não sou virgem! Querias que eu ainda fosse virgem? Não, isso acontece, essas coisas, eu já tenho uma idade que é normal acontecer, mãe. Ela não me disse nada e até agora com o meu namorado, ela sabe que é normal essas coisas da vida» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

«Quando tenho dúvidas ou preciso de conversar sobre estes assuntos, mais para pedir opinião falo com a minha irmã Leopoldina» (Joana, 24 anos, ajudante de copa, desempregada).

No caso de Joaquina, a intervenção da família neste acompanhamento aconteceu de forma mais indireta, através de «livros sobre sexualidade» que os pais lhe compraram (Joaquina, 25 anos, ajudante polivalente, desempregada).

²²³ Referência à investigadora, responsável pela dinamização de módulos de educação sexual integrados na formação profissional.

²²⁴ Referência à investigadora, responsável pela dinamização de módulos de educação sexual integrados na formação profissional.

De resto, a iniciativa de procurar de informação em livros, revistas, na televisão ou no computador também é identificada, por ambos os sexos, como uma fonte de informação importante para responder às suas dúvidas e/ou para complementar os seus conhecimentos na área da sexualidade, contornando a dificuldade de acesso à informação por outros canais:

«Acho que não falava com ninguém, lia nas revistas» (Morena, 41 anos, auxiliar administrativa, desempregada).

«Às vezes tirava dúvidas sozinho. Punha-me a ver canais de televisão, conversava com os colegas, revistas... Pesquisava um bocadinho, auto-pesquisava. Com os meus pais não falava porque, mais a mais, eles são mais à antiga e eu sou mais moderno. Também, prontos, desenvolvi-me sozinho e até acho que não correu mal» (Quim Moura, 25 anos, ajudante de padaria).

À semelhança de Quim Moura, também os participantes masculinos identificam as aprendizagens informais entre pares como uma fonte de informação importante:

«Acho que mais ou menos sempre aprendi sozinho, ou a ver pelos outros [risos], nunca falei com ninguém a sério. Acho que foi de ver e das conversas com os amigos, agora isso é tão coiso que com os amigos fala-se de tudo» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

Para ele a importância da comunicação entre pares funcionou, também, como meio de acesso a uma experiência de iniciação sexual:

«Já paguei para ter sexo com uma mulher, uma vez mas foi mais naquela por curiosidade. Foi através de um colega meu de trabalho. Ele é lá cliente habitual e eu fui, até mais naquela de curiosidade, ver como é que era. Fui com ele, por acaso não tenho nenhuma razão de queixa. Primeiro senti-me pouco à vontade, mas depois deixei as coisas rolar. Primeiro até pensei que era um sítio sem condições, mas até fiquei muito surpreendido porque foi agradável» (Quim Moura, 25 anos, ajudante de padaria).

Apesar do mote que desafiou estes participantes ser dado pela questão orientadora “a determinada altura o teu corpo começou a mudar, como lidaste com essa situação?” os testemunhos dão conta do conforto e naturalidade com que estes indivíduos responderam às questões, superando as expectativas com relatos que mostram uma diversidade de experiências, indiciadoras de que muito ficou por explorar por não ser esse o objetivo desta pesquisa. Esta análise é, ainda, reveladora da importância e contributo para iluminar o conhecimento sobre as perceções que os indivíduos classificados na categoria DI têm sobre o crescimento, a relação com o corpo e as suas necessidades, em contraste com a tendência observada na literatura para caracterizar a sexualidade e deficiência sem ter em conta as suas experiências. Dar-lhes voz poderá constituir uma surpresa pela proximidade da maioria das suas experiências com as dos jovens não classificados nesta categoria.

No Bairro do amor: relações amorosas e conjugalidade

Segundo Regalia (cit. in Nico, 2011), a aprendizagem de como iniciar, manter e terminar relações representa uma das competências de desenvolvimento humano mais importante no processo de transição para a vida adulta, legitimando a valorização das (in)experiências amorosas no processo de transição ao mundo adulto.

Sobre uma maior disposição dos indivíduos com DI para desenvolverem relacionamentos amorosos a um nível elementar (Veiga e Fernandes, 2014), apenas se encontraram exemplos nas experiências de Susana, de Henrique e de Aníbal. Estes três casos que envolvem relações de duração variável e caracterizam-se pelo estabelecimento de relacionamentos pouco complexos, envolvendo parceiros que, à sua semelhança, também parecem ter uma autonomia muito limitada e experiências subordinadas a um controle apertado por parte dos familiares. As manifestações de namoro raramente ultrapassam “andar de mão dada” ou a troca de beijos, uma vez que estão circunscritos ao espaço de socialização das instituições, como mostram os relatos de Aníbal e Susana.

«Já tive uma namorada, mas... Gostava dela mas não sei se ela deixou de gostar de mim. Não sei! A última vez que a vi ela foi quando ela veio fazer anos aqui no CRP. Ela é que pediu para namorar comigo, eu gostava dela e aceitei. Às vezes saíamos juntos daqui [CRP] e eu ia levá-la à paragem, mas era só de segunda a sexta, porque aos fins de semana é complicado eu sair. Nunca lhe dei o meu número de telefone e por isso não falávamos ao telefone» (Aníbal, 38 anos, ajudante de reciclagem, desempregado).

«No colégio tive um namorado. Namorámos oito anos. Ele saiu primeiro do que eu e, depois, já não continuamos. (...) Beijámos e não fazíamos mais nada [sorrisos]. Só encontrámos na escola, nas férias e nos fins-de-semana não. Também tive um, no outro centro. Não era bem um namorado era um amigo colorido. (...) Agora ando com o Henrique» (Susana, 24 anos, ajudante de limpeza, desempregada).

A apropriação de expressões como «*amigo colorido*», que refere «*ser um amigo especial*» que «*não é bem um namorado*», e «*ando com*», utilizadas por Susana, são expressões que afirma ter aprendido nas várias «*novelas*» da televisão, a que assiste com fidelidade diária.

Tal como sugerido por Pais (2003), a reflexão sobre os relacionamentos amorosos deve procurar identificar a forma como os jovens se aproximam uns dos outros. De acordo com López (2002), os relacionamentos identificados pelos participantes como “namoro” acontecem com frequência entre colegas da instituição, o que se explica por ser um dos principais meios de socialização e oportunidade para encontrar companheiros(as) disponíveis. Efetivamente, esta conclusão é confirmada neste trabalho, verificando-se uma “homogamia espacial” (Pais, 2003, p. 335) na medida em que mais de metade dos participantes teve relacionamentos amorosos com colegas que também frequentavam a formação profissional, no sistema de reabilitação profissional.

Na Figura seguinte, procurou-se revelar este panorama de relacionamentos. Cada composição circunferência-coração-circunferência corresponde a díades amorosas entre os participantes e outros colegas da formação profissional, logo indivíduos também classificados na categoria DI. A tracejado representa-se as relações mencionadas pelos participantes, com colegas de formação que não estão envolvidos nesta investigação. A opção pela representação justifica-se como estratégia para tornar mais visível as trajetórias afetivas dos participantes.

Tratando-se de uma representação de relacionamentos afetivos, a maioria pertence ao passado, persistindo até ao final do trabalho de campo apenas os pares Susana - Henrique, Mário - Joaquina e, intermitentemente, como os mesmos explicam mais adiante, Luísa — João.

«Ela já desconfiava, porque eu saía mais e estava mais tempo na rua [risos], até que um dia descobriu, mas ficou contente. Tem preocupações de todas as mães: para eu ter cuidado quando estamos a fazer aquilo [relação sexual] e para eu me portar como deve ser» (Mário, 29 anos, operador de serviços de limpeza).

Para os familiares de ambos, esta relação parece oferecer a oportunidade de interromper a baixa oportunidade de convívio social e, uma vez garantida a contraceção, este relacionamento não parece oferecer qualquer ameaça às regras impostas, sem contribuir, no entanto para a emancipação destes atores:

«Para ficarmos assim... [risos] olhe, tem de se aproveitar quando não está ninguém em casa. Até já tivemos uma aventura, já fomos um bocadinho apanhados pelo pai da Joaquina. Eles sabem que nós... Pronto, eles sabem. A mãe dela diz que, desde que a gente tenha cuidado e tome as precauções, está tudo bem. Eles sabem mas, mesmo assim, quando os pais estão em casa, podemos estar no quarto com a porta aberta» (Mário, 29 anos, operador de serviços de limpeza).

Outra díade entre colegas de instituição é constituída por Ricardo e por Maria. Se nas palavras de Maria, Ricardo foi o seu «*grande amor*», para ele esta relação representou uma tentativa desesperada de acreditar que podia inverter a sua orientação sexual. Rendido à aceitação da homossexualidade acaba o namoro e, anos mais tarde, vê realizado o sonho de encontrar alguém:

«Depois encontrei a pessoa ideal e apaixonei-me, graças a Deus!» (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção).

Identifica-se como «*solteiro, porque não sou casado*», mas ²²⁵exibe a aliança no seu dedo que, segundo ele, marca o seu envolvimento num «*compromisso sério*». No seu caso, a tomada de decisão da vida a dois foi um processo que resultou da necessidade, sentida pelo casal, de fugir à solidão:

«A solidão e o começarmos a gostar é que mudou. Eu ia lá para casa dele, comecei por ir aos fins-de-semana, até que um certo dia resolveu-se que eu ficava a viver lá» (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção).

Tal como para Ricardo, também para a maioria dos participantes encontrar um(a) companheiro(a) e estabelecer um relacionamento estável parece constituir uma aspiração importante que acompanha a perceção social contemporânea. De resto, a família contemporânea, estruturada em torno do casal (Almeida, 2004) permanece como a forma dominante de organização da vida privada dos adultos (Aboim, 2006), existindo evidências que mostram que a coabitação contribui de forma relevante, para a felicidade dos indivíduos que coabitam com um(a) parceiro(a), e que é através dela que procuram alcançar o ideal de “felicidade no presente” (Russel, cit. in Almeida, 2004, p. 28).

A este propósito, Almeida (2004, p. 28) lembra que um dos contributos *do Inquérito aos Valores Europeus* (1990 e 1999) é o destaque da importância atribuída, nos resultados nacionais, ao casal “como condição da felicidade individual”.

Esta evidência da centralidade da conjugalidade²²⁶ e da importância atribuída à vida familiar está presente nos discursos da maioria dos participantes, que orientam as suas trajetórias para a planificação

²²⁵ Relembra-se que a exibição simbólica do compromisso com o seu companheiro é seletiva (Cf. Capítulo II).

²²⁶ Relações de conjugalidade são aqui assumidas como uniões entre dois indivíduos, que coabitam e se comprometem numa díade estável, que resulta na construção de um terceiro elemento a relação ou o “nós” casal. Na sociedade contemporânea existem diferentes conjugalidades ou diferentes modos de se experienciar e de se constituir o “nós conjugal” (Aboim, 2009). Nesta pesquisa a conjugalidade pode assumir a configuração de coabitação, união de facto, casamento civil ou casamento religioso.

da vida a dois e posterior constituição de família. Nalguns casos, esta aspiração parece fazer parte do plano da ilusão, como acontece com Aníbal que nem tem coragem de falar deste sonho aos seus pais:

«Gostava de um dia casar e ter filhos, mas não sei... nunca contei isto aos meus pais» (Aníbal, 38 anos, ajudante de reciclagem, desempregado).

É nestes casos, com vidas que experimentam um forte condicionamento da liberdade e independência por parte dos outros adultos familiares, que a expressão de vida a dois verbalizada no domínio dos sonhos, apresenta uma configuração formal de conjugalidade na figura do casamento. Para os participantes em conjugalidade ou em processo de conjugalidade²²⁷, os processos de modernização da vida familiar parecem ter influência na escolha das modalidades de organização da vida privada, privilegiando estes parceiros “formas de viver em casal, de coabitação, que não se formalizam através de uma cerimónia” (Almeida e Wall, 1995, p. 34).

Até à conclusão do trabalho de campo, Ismael já tinha tido uma experiência de conjugalidade, entretanto interrompida, três participantes (Ricardo, Susy e Morena) viviam em conjugalidade, enquanto Carlos e Ana se encontravam em estado avançado de organização e preparação para, a breve curso, irem viver com os namorados²²⁸.

Com exceção de Ismael, todos os outros conheceram os seus parceiros nos seus cenários de vida fora da instituição, aspeto dissonante da orientação que nos dá a literatura desta área (Lópes, 2002; Amor Pan, 2000), indiciando que a tendência para escolher um cônjuge ou parceiro com características semelhantes verificada nas primeiras experiências de relacionamentos, se vai dissipando à medida que crescem e acedem a outros espaços sociais, fora das instituições, onde têm oportunidade de socializar com outros. De resto, este processo poderá estar também relacionado com as características identificadas nos tipos identidade intermitente e identidade rechaçada²²⁹ e com as comparações descendentes relativas a outros classificados na categoria DI, percebidos com maiores limitações funcionais.

Para este grupo, o processo passou pelo enamoramento e organização as suas vidas para viverem em conjunto e, nalguns casos, cumprirem o desejo de virem a ser pais, aderindo a um modelo tradicional de encadeamento namoro-coabitação-paternidade.

Como já se tinha observado no discurso de Ricardo, todos estes participantes parecem valorizar nos seus discursos a priorização do “nós” casal, evidenciando o protagonismo da fusão conjugal, observada nas experiências que decidiram partilhar sobre a intimidade afetiva e a concretização de projetos familiares (Aboim, 2006):

«Depois temos andado a comprar as coisas da cozinha... já temos a fazer o enxoval com tudo. Já temos a mobília de sala, só nos falta os sofás, só falta a casa» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

²²⁷ Incluem-se aqui os casos do Carlos e da Ana que já estão a comprar enxoval e à procura de casa para coabitarem com os seus namorados.

²²⁸ Apesar de aqui se assumir a conjugalidade com o início da coabitação, aderindo à proposta de Aboim (2005a), lembra-se que autores como Singly (1996) desvalorizam a coabitação, valorizando antes o estilo e duração da relação.

²²⁹ (Cf. Capítulo II)

«Quando estamos juntos costumamos ver um programa que dá na SIC, somos muito caseiros. Não gostamos de sair à noite e preferimos ficar a curtir a casa» (Susy, 26 anos, ajudante de lar).

Os participantes associam finalidades aos seus relacionamentos. Para Morena, Susy, Ana e Carlos, a evolução da relação passa pela passagem a uma nova etapa da vida, por via da conjugalidade e parentalidade, numa valorização da *dimensão reprodutiva* (Aboim, 2005b; 2005c), como ilustra o testemunho de Carlos:

«Tenho uma namorada, já há... vai fazer sete anos. Já é para casamento [risos], é... tamos a pensar casar. Ela é mais nova, quatro anos, do que eu. Tenho planos, temos muitos planos os dois: Ter um cantinho só para a gente, ter um filho e ter uma vida boa!» (Carlos, 25 anos, pintor).

Para Susy, esta é a dimensão que lhe oferece maior reflexão e debate interior pela antecipação do embaraço condicionado pelas suas dificuldades no decurso do desempenho dos deveres parentais:

«Hoje eu penso, então se eu tiver um filho, o meu filho vai ter vergonha de mim... atão, quando ele vier com os trabalhos de casa e isso... é melhor não ter filhos. Penso nisto! (...) Eu e o Pedro falamos nisso, mas é o que eu disse a ele: - Não vou ser boa mãe!. Apesar de que eu me dou lindamente com as crianças, mas por causa dessas minhas dificuldades. Imagina que a criança vem da escola e eu não vou ser capaz de lhe ensinar, depois... Depois a criança vai pensar o quê da mãe?. O Pedro diz que desde que lhe dê carinho e amor, que é o que interessa, e ele que pode dar uma ajuda com o resto, com a escola. Penso muito nisso, apesar de eu gostar de crianças» (Susy, 26 anos, ajudante de lar).

Também para Ana, o projeto “nós” passa pela criação de condições para assegurar o projeto de descendência que o casal alimenta:

«Os meus projetos de futuro são ter a nossa casinha, fazer as minhas coisas, ter três filhos que é o que eu quero. Ele queria quatro, mas eu disse que isto não é... e. É três, porque a minha mãe teve três» Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

Por exemplo, Ana afirma que encontrou no namorado o amor, a estabilidade, o conforto e o apoio para a ajudar a superar as suas dificuldades, mostrando valorizar a dimensão afetiva expressa na valorização dos sentimentos e segurança (Aboim, 2005a):

«Ele [namorado] também me tem ajudado, puxa por mim e às vezes eu digo coisas e ele diz: — Não é assim amor, é assim... . Depois, às vezes, eu digo a palavra mal e ele diz bem e diz para eu dizer. Ele por acaso ajuda-me bastante e respeita-me. Não é bruto para mim, nem nada. Não, ele é muito carinhoso comigo, nesse aspeto. Diz-me coisas, é muito querido» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

No caso de Susy, a vontade de viver de forma independente foi também reforçada pelo seu desejo de se libertar do controle imposto pela tutora, na afirmação da dependência e como resposta à pressão social da “representação tradicional do casamento como quadro único e legítimo da sexualidade conjugal, ou pelo menos da iniciação sexual feminina” (Almeida, 2004, p. 69) que condena a aproximação íntima do casal, fora da relação de conjugalidade:

«Eu sou uma pessoa que gosto de levar as coisas muito a sério, gosto de levar as relações muito a sério. Quando comecei a namorar disse à Irmã e ela quis saber quem era e eu apresentei-o. Depois aos fins-de-semana quando eu queria sair, depois do almoço, dizia que ia sair com ele e ela dizia sempre para não chegar tarde. Às vezes as horas passavam depressa e eu ficava logo aflita, andava sempre nisso. Agora acabou. (...) Ter tido a coragem de procurar mesmo uma casa... Na altura eu pensava que esse dia nunca ia chegar... Pensei que tinha de ficar a tomar conta dela, da Irmã, até ao fim da vida. Cheguei a pensar que sim. Se não fosse com o Pedro, se calhar nunca tinha tido coragem de sair. Ainda vão dizer que eu sou uma ingrata, que abandonei a

Irmã... mas, às vezes também pensava que mesmo sozinha, preferia mudar sozinha. Naquelas alturas em que já estava mesmo saturada» (Susy, 26 anos, ajudante de lar).

Para Morena, a vida a dois precipitou-se pela vontade de aceder a uma maior cumplicidade, onde a sexualidade assume uma importância decisiva, sem a pressão social da família que mesmo durante o namoro lhe controlou a vida, com receio que pudesse ser enganada:

«O meu primeiro relacionamento mais íntimo foi com o meu marido. Foi acontecendo na altura em que namorávamos, mas foi mesmo só quando começamos a morar juntos que aconteceu a minha primeira vez. Quando namorava ficavam com medo que engravidasse, era mais a minha mãe que tinha medo que ele depois me deixasse e eu ficasse com um filho» (Morena, 41 anos, auxiliar administrativa, desempregada).

No seu caso, a conjugalidade não implicou um rompimento com a influência dos pais, na medida em que estes continuam a viver com o casal.

A experiência de Ismael é diferente. Segundo conta, apesar de afirmar estar muito apaixonado à altura, foi a gravidez da namorada que precipitou a experiência curta de coabitação, na casa dos pais da companheira:

«Nessa altura eu estava apaixonado, muito apaixonado mesmo. Eu pensava que ia ser para sempre, mas não deu certo por causa que ela [companheira] começou a parvejar» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Nesta altura, Ismael e a namorada não trabalhavam e o consentimento para que o casal coabitasse foi precipitado pela gravidez inesperada. Do discurso de Ismael, percebe-se que não reunia as condições económicas que lhe permitisse autonomizar-se e emancipar-se, não lhe sendo também reconhecido externamente, pelos progenitores e serviços sociais, o papel de adulto capaz de assegurar as responsabilidades de sobrevivência da família:

«Depois fui viver para casa dela e dos pais dela. Fui viver com os sogros, mas não foi uma experiência muito boa. A casa não tinha condições, moravam os pais com os dois irmãos e nós. Nessa altura não trabalhávamos e não havia dinheiro. Toda a gente mandava. Então ela [mãe da filha] foi mandada para uma instituição» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

A sua experiência distingue-se da tendência verificada nos casos anteriores, uma vez que a união resultou de um processo de tomada de decisão condicionado pela gravidez

Procura-se, para relacionamento

Como já expressei anteriormente, o estabelecimento de relacionamentos é uma expectativa de todos os participantes, e mesmo aqueles que não têm ou nunca tiveram um relacionamento falam no assunto. Os seus discursos revelam o reconhecimento que esta é uma situação alheia à sua vontade, decorrente da falta de oportunidades e/ou das características pessoais favorecedoras do estabelecimento de encontros românticos e/ou sexuais.

Luís conta que encontrar uma companheira cumpriria um desejo que alimenta, apesar de identificar características na sua personalidade aliadas à sua reduzida rede de sociabilidade, que condicionam esta expectativa e afastam o desejo da possibilidade de concretização.

«Opá, um relacionamento mais íntimo eu até gostava. Não sei, com a Paula²³⁰ não foi assim nada de especial. Não foi coisa séria, foi só... a partir daí nunca mais. É o que eu digo, pode ser muita timidez, pode ser revoltado, também. A confiança é uma coisa muito complicada. Não tenho confiança para meter conversa com uma miúda, não tenho. Pode-me agradar, mas o avançar, o falar, não» (Luís, 35 anos, ajudante de motorista).

Para Rafael que já experimentou uma relação «mais séria» com uma mulher «um bocadinho mais velha», as características pessoais, associadas à prioridade dada ao cuidado da família, revelam-se o maior obstáculo. Como conta, a sua experiência resultou menos da sua iniciativa e mais da resposta à oportunidade. Terminada essa relação, também considera, à semelhança de Luís, ter poucos instrumentos para iniciar outro relacionamento, parecendo deixar ao sabor da sorte a realização deste desejo:

«Neste momento não tenho namorada [risos], mas já tive. Nunca duraram muito [risos]: Se dá, dá! Se não dá, também não quero ter a chatear-me muito. Ainda não encontrei uma pessoa especial. Já namorei com uma pessoa de um banco, ela foi a própria a meter-se, era um bocadinho mais velha que eu. Ela veio ter comigo e a gente ainda andámos a namorar. O que é que, pronto, não era aquilo que eu queria. Dessa vez a gente fomos, terminámos os dois. Se eu começo a sentir que não é coiso, começo a dar um bocadinho pra trás, um bocadinho pra trás e daí... Olha, começam-se a aperceber. Na família, até a brincar, vão dizendo. Até agora, a minha tia e a minha prima disse quando é que eu arranjava uma namorada? Digo-lhes: — Deixa andar, aí às tantas, logo se vê. A minha mãe e o meu pai também já disseram que gostavam de ver netos. Não têm nenhum e até gostavam. Digo a mesma coisa: — Deixa andar, não se sabe o amanhã!» (Rafael, 32 anos, chefe de armazém).

É na tentativa de contornar a dificuldade de encontrar um par que Leopoldina, Morena e Ismael recorrem às vantagens da internet, como meio de ampliação das suas redes sociais, na tentativa de aumentar a probabilidade de encontrarem um par para relacionamento.

Para Ismael, que alimenta o sonho de se autonomizar da dependência materna e viver com a sua filha, «arranjar uma amiga de fora» através da internet parece-lhe a solução ideal. De resto, foi esta a motivação que o levou a publicar na cronologia do seu mural do Facebook a frase que aqui se reproduz: “procura-se namorada” (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado) [Nota de campo registada em 11 de junho de 2012].

Também Morena e Leopoldina, amigas e cúmplices no estabelecimento de uma estratégia para conhecerem alguém que poderia revelar-se um candidato a um relacionamento, apostaram na inscrição em *websites* de relacionamentos e encontros online.

Para Leopoldina, cuja motivação para encontrar parceiros passa mais pela aposta em relacionamentos descomprometidos, numa “reivindicação do direito ao prazer” (Almeida, 2004), onde o relacionamento sexual se assume como “recreativo” (Vilar, 2005). Esta solução tem a vantagem acrescida de permitir eliminar candidatos que possam ter algum preconceito com a possibilidade de desenvolverem relacionamentos com uma parceira com deficiência motora:

«Epá, eu preciso de um homem, mas o que eu quero de um homem é que ele seja amigo. Antes de ser namorado, amigo, para conversar muito, muito falador. Mas eu não quero um namorado muito peganhento, honesto, sincero. (...) Ainda não casei e se vou casar, não sei [risos]. Não sei se vou casar ou se vou ficar assim, sempre solteira. Vou namorando... Opá, eu já tive, já namorei, já desnamorei, a sério... Mas, ficar assim, ficar,

²³⁰ A Paula foi uma colega que também passou pelo CRP.

ainda não. Não sou como a Morena e a Bia²³¹, amarradas. Elas já amarraram, eu não! Eu tou... esses namorados eram de fora mesmo, eram de mais longe... Não tá a ver? [risos] Aqueles encontros do site, da internet? Marco o encontro, vou ao encontro [risos]. Antes do Facebook, havia o hi5, não é? Eu também tava lá no hi5 e encontrei montes de encontros no hi5. É, namorei uns quantos. Encontrávamos. Eu punha o perfil completo, podes ver no Facebook a descrição toda. O que é que eu digo? Morena de olhos castanhos, rapariga sincera, honesta... simpática, divertida... ponho deficiente motora, ponho sempre porque não quero enganar as pessoas, né?. Quem gosta gosta, quem não gosta... Por acaso nenhum me procurou com deficiência motora [risos]. Quando eu digo que sou deficiente motora eles não acreditam, mesmo pela foto eles não acreditam. Eu digo assim: — Olha, mas é verdade, sou mesmo... mas eles não acreditam mesmo» (Leopoldina, 36 anos, rececionista/telefonista).

Tal como para Leopoldina que considera esta estratégia satisfatória porque lhe permite viver de acordo com o estilo de vida que afirma ter escolhido, também para Morena, apesar da sua motivação ser diferente, este recurso se revelou de grande utilidade, marcando dois importantes eventos na sua vida. Mais direcionada para a possibilidade de conhecer alguém com quem poderia vir a estabelecer um relacionamento sério e formal, o desejo de Morena é realizado, através de uma destas páginas de relacionamentos que conhece e encontra o seu «marido» que viria a ser, também o pai da sua filha:

«Nunca tive assim namorados da escola. Conheci o meu marido na net, praí há quatro anos. Não tenho assim nenhuma data, mas foi em 2007 que a gente começamos a namorar a sério. Em agosto foi quando começamos. Começou tudo num site de relacionamentos, a gente tinha de se inscrever, dizíamos como éramos e o que gostávamos de encontrar nas outras pessoas. Ficava tudo no perfil. Foi ele que começou a falar comigo... Depois o meu marido [risos], que nessa altura ainda não era, meteu conversa comigo, mas eu estava um bocado de pé atrás. Ele não é de cá, é de Loures. Houve um dia em que nos encontrámos e foi mais ou menos. Ele metia-se muito comigo, lá no site. Andou muito tempo atrás de mim. Também nessa altura estava desempregado e tinha mais tempo. Foi assim, depois começámos a namorar» (Morena, 41 anos, auxiliar administrativa, desempregada).

Para estes três participantes, o acesso à internet representa uma ferramenta que lhes abre as portas para conhecerem outras pessoas. Não pretendem limitar os relacionamentos *online*, alimentando a expectativa de que o relacionamento virtual possa dar lugar a uma aproximação física.

Vulnerabilidades ou riscos

Se a literatura atribui algumas características, decorrentes do comprometimento no funcionamento intelectual aos indivíduos classificados na categoria DI, como desejo de agradar, credulidade, ingenuidade e sugestionabilidade (Snell et al., 2009; Greenspan, 2009) quando se mesclam os temas sexualidade e deficiência intelectual é muito frequente a adoção da visão médica da sexualidade como um problema, sob o argumento de que estes indivíduos se apresentam mais vulneráveis a situações de exploração e abuso (López, 2002; Tang e Lee, cit. in Maia, 2006).

Das experiências dos vinte participantes, apenas cinco (Susy, Ana, Morena, Leopoldina e Ismael) relataram experiências negativas, em que se sentiram vítimas de abusos de natureza diferente. É destes episódios que se dará conta, revelando ainda as estratégias a que recorreram para resolver as situações.

²³¹ Referência a duas amigas, uma delas a Morena também participante neste estudo que já vivem com os seus companheiros em situação de casamento ou união de fato.

Susy e Ana, para além de muito amigas partilharam a experiência de ter tido namorados que eram, simultaneamente, colegas no CRP. Ambas relatam ter sido vítimas de humilhação, no caso da Susy com contornos mais sérios uma vez que passou pela agressão física:

«Comecei a namorar com o Paulo. Na altura tava assim cega. Na altura ele até me bateu na rua, foi ao pé da casa dele. Nem sei porquê, acho que ele disse que tinha uma data de gajas atrás dele e eu disse: — Tu, como tu és muito lindo, faço ideia. Então, não sei porquê dá-me um chapada. Eu fiquei sem reação. Depois tirei a aliança, joguei fora e ele depois andou atrás de mim. A Dr.ª Marília [assistente social], ela nunca foi a favor dessa relação, por acaso não, e, por outro lado, eu não posso dizer que gostei. Essa relação não foi assim muito séria e ficámos mesmo só por ali» (Susy, 26 anos, ajudante de lar).

«Eu era burra! Eu era mesmo burra, na altura. Eu deixava ele me fazer tudo. Deixava ele me tratar mal e não sei quê e andava sempre rebaixada. A ele, pagava-lhe tudo. Tratar mal era, por exemplo, de um dia a gente ir para a feira os dois e ele danar-se danar-se mesmo e depois deixar-me sozinha na feira e ir-se embora. Fazia-me muitas do género, assim dessas coisas. A minha mãe passou-se e o meu pai, eu liguei-lhes a chorar e a contar. Calhou os meus pais também estarem na feira e o meu pai ficou mesmo muito revoltado com ele. Daí ainda andámos, o meu irmão depois também ficou bem lixado com ele. Dizia-me: — Ele não é homem pra ti, ela tá sempre a tratar-te mal. Nessa altura eu trabalhava no hotel e ele ia-me às vezes buscar. Nessa altura eu tinha dinheiro e pagava-lhe algumas coisas e fazia tudo a ele, dava-lhe tudo. A única coisa que ele me deu foi as alianças. Agora acho que não deixava nenhum homem tratar-me assim» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

As experiências de relacionamentos anteriores, para ambas, representaram fonte de sofrimento, que ainda hoje, já com as suas vidas afetivas refeitas, guardam como aspeto significativo das suas vidas e que, por isso, quiseram relatar. Salienta-se a forma como referem ter posto cobro a estas relações, após avaliarem e concluírem que esses parceiros se afastavam da idealização que tinham para os seus pares:

«Este aqui não deixo. Tá bem que ele não me trata mal, ele trata-me tão bem, tão bem... você não tá bem a ver. O meu namorado trata-me tão bem, leva-me a todo o lado, faz-me as vontades todas, dá-me tudo. Olhe, por exemplo este casaco, eu andava a namorar este casaco e ele... faz-me tudo» (Ana, 26 anos, trabalhadora auxiliar, serviços gerais).

Nos dois casos a influência de outros, pais de Ana e assistente social no caso de Susy, ofereceram suporte às suas tomadas de decisão.

A propósito de um outro relacionamento virtual, anterior ao seu marido, e que terá corrido menos bem, Morena relata a forma como se sentiu abandonada:

«(...) só que essa pessoa magoou-me bastante. Durou algum tempo e falávamos muito, não pessoalmente, na net. Eu vivia a pensar nele... ele era do norte, vi-o uma vez mas depois... era mais da minha parte gostar dele do que ele de mim. Para mim era um relacionamento, porque falávamos muito, mas era só para mim. No perfil tinha a minha fotografia e falava com a câmara, ele era fotógrafo e falávamos muito, quando nos encontrámos era como se já nos conhecêssemos. De repente ele deixou de falar, tinha uma amiga que era da terra dele... namorar assim à distância não dá. Depois, desde essa altura fiquei sempre com o pé atrás. Custou-me, custou-me bastante... ele brincou com os meus sentimentos, fez-me acreditar e...» (Morena, 41 anos, auxiliar administrativa, desempregada).

No seu caso, a experiência tornou-a mais cautelosa e, na oportunidade seguinte, resolveu adotar uma atitude de desconfiança, oferecendo maior resistência pelo ceticismo causado pela desilusão da experiência anterior.

Também Leopoldina relata uma experiência de extorsão, que lhe correu menos bem e a forma como decidiu por cobro à relação por falta de confiança:

«Eu tive um ano com um que era mais novo que eu. Tinha para aí vinte e oito anos, mas também não deu certo. Não deu certo porque aquilo... Eu entreguei-me por completo nessa relação. Foi com ele a primeira vez, mas só que não deu porque eu tava... Pelo que eu tava a ver dele, estava a encostar-se muito a mim. Estava sempre a pedir isso, a pedir aquilo e eu vi logo que isso... Cortei por ali! Custou-me, mas quando eu comecei a ver que ele tava a pedir a mais, a pedir isso a pedir aquilo. Depois para vir cá ver-me... Hum, não! Para mim não, e acabei. Expliquei que se gosta, gosta, mas se está comigo por causa de dinheiro isso não. Nã! Ele negava, disse que gosta de mim, que não era por causa do dinheiro, mas eu já tinha perdido a confiança» (Leopoldina, 36 anos, rececionista/telefonista).

Ciente dos riscos associados à marcação de encontros com personagens que só se conhece virtualmente e que pode não corresponder, em imagem e intenções, às características com que se apresentam, Leopoldina estabeleceu uma espécie de protocolo, onde tem a preocupação de reduzir a sua exposição ao risco de quem vai encontrar um desconhecido. Para isso, conta com a cumplicidade das suas irmãs:

«Por acaso nunca tive medo de encontrar, nalgum encontro, alguém que me fizesse mal. Por acaso não. Eu não vou nunca, eles é que vêm [risos] e eu sempre marco o encontro em sítios públicos, eu não marco... Alguns querem vir à noite e eu digo: — À noite não. Eu à noite não saio. Saio sim, mas primeiro tenho de conhecer a pessoa. Os primeiros encontros têm de ser de dia. Por isso, já saí à noite, por acaso, com alguns dos namorados. Nunca nenhum encontro me correu mal. Claro, não vinha sozinha não é? Combinava com a minhas irmãs e punha-as à cola, nem em todos os encontros faço, mas neste. Disse-lhes assim: — Vás comigo, ficas ao longe e vês, mas enquanto que eu vou falando com esse aí. No encontro eu olhei, vi de cima a baixo, não me interessou e disse assim: — Olhe desculpe, tou com pressa [risos] vou-me embora. Ele ficou... — Mas não queres falar? Mas eu [risos] nã, nã, nã...» (Leopoldina, 36 anos, rececionista/telefonista).

A situação de Ismael surgiu na investigação quando ele solicitou à investigadora ajuda para «escrever uma carta». Na verdade, mais tarde ficou claro que o que ele queria saber era como é que se preenchia um envelope. Contou depois que tinha arranjado uma “amiga” numa das redes sociais e que essa amiga era do Porto. Ele não a conhecia, mas acreditava que namoravam e por isso queria muito ir vê-la. Falava deste projeto com grande entusiasmo e contava que, para além de falarem na internet, também passavam muito tempo ao telefone e trocavam SMS. Estas interações davam grande prazer ao Ismael, como o próprio confirmou. Da vida da sua interlocutora, ele só sabia o que ela lhe contava: que estava desempregada, tinha um filho pequeno e vivia com a sua avó. Como estava com dificuldades económicas, logo pouco depois de se terem conhecido convidou-o para a visitar e aproveitou para lhe pedir que lhe enviasse algum dinheiro. O seu relato descrevia esta situação com naturalidade, relatando que já tinha partilhado este assunto com a sua mãe e que ela estava disposta a receber a sua amiga, se esta os viesse visitar. [Nota de campo registada em 05 de maio de 2012].

Na segunda entrevista, quando questionado relatou que a mãe não lhe deu o dinheiro, acabando por enviar a carta, sem o dinheiro:

«Mande a carta, sem o dinheiro. A minha mãe precisou dos cinquenta euros. Fiquei bem lixado, mas tá bem. Também não devia mandar, se calhar. Não fiz muito bem, mas também não mandava, assim à toa. Desisti dessa ideia, não tinha dinheiro, nem como ir, nem onde ficar... Nunca mais soube dela, é melhor assim» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Não foi possível apurar até que ponto esta avaliação dos riscos e antecipação de consequências não terão sido argumentos utilizados pela sua mãe para o demover de ceder à aparente extorsão de que estava a ser alvo.

O que ressalta da análise destes casos não parece ser tanto a vulnerabilidade destes participantes, mas antes a situação de exposição a riscos, aqui entendida como a probabilidade de ocorrer um efeito adverso, tão comum às experiências da juventude e da vida vivida. Estas experiências são ricas pela revelação do poder de autonomia, capacidade de discriminar situações de abuso e, sobretudo, pela capacidade para dizerem não e inverterem as situações. De resto, a forma como saíram das situações de abuso, ou foram ajudados a sair, é reveladora da importância da oportunidade de viverem experiências e aprenderem com as mesmas, concordando-se com a defesa feita por Wilkinson, Theodore e Raczka (2015) e Gomes (1995) da necessidade de se estabelecerem oportunidades de aprendizagem por via da educação sexual, formal e informal, e de políticas que apoiem os profissionais a criar condições para a discussão de temas e estratégias de controle de riscos com todos os jovens, sem exceção. O contrário ditará um travão ao desenvolvimento afetivo (Pan, 2003), com consequências na limitação da socialização e do processo de transição para a vida adulta.

Em colisão com os trabalhos que identificam a sexualidade dos indivíduos classificados na categoria DI como um problema, neste trabalho procurou valorizar-se a sexualidade como dimensão humana privilegiando as experiências de vida dos participantes. O que estas desvendam é um pequeno grupo, com experiências limitadas e subordinadas ao controle externo que os observa como imaturos e infantis, negando-lhes a possibilidade de emancipação e, por consequência, condicionando o reconhecimento do estatuto de adulto, deixando-os presos a um estatuto socialmente indeterminado em que a idade social que lhes é reconhecida ganha protagonismo em relação à idade cronológica. As suas experiências resultam de interditos e negação de oportunidades que se acumulam ao longo do processo de socialização (Veiga e Fernandes, 2014; Glat, 1989) e que se expressam na negação da sexualidade e do acesso à informação, na limitação da liberdade e das oportunidades de viver experiências que contribuam para o processo de crescimento e emancipação, comprometendo todas as dimensões da sua vida.

Em contraste, a maioria dos participantes relata experiências reveladoras do exercício do direito de expressar e manifestar a sua sexualidade de forma a satisfazer as suas necessidades afetivas, por via de processos plurais de conquista de autonomia e responsabilização, exigências comuns a todos os adultos. Neste grupo encontra-se algum paralelo com a investigação de Pais sobre as culturas juvenis onde maioria os jovens dos meios operários sem “grandes aspirações relativamente ao futuro profissional” parece orientar os seus relacionamentos amorosos para a conjugalidade, aderindo a um “modelo de inclinação amorosa orientada para o casamento” (Pais, 2003, p. 335), onde a conjugalidade, independente das formas que possa assumir, constitui um projeto de vida.

A esta tendência parecem fugir apenas Leopoldina e Rafael cujas experiências e forma como orientam as suas escolhas, parecem privilegiar “um modelo de amor experimental” onde a preocupação maior é a expressão do amor (Pais, 2003, p. 343). Estes participantes rejeitam o compromisso e as obrigações inerentes à conjugalidade, pelo menos a curto prazo, não rejeitando a possibilidade de reverter a sua posição num horizonte temporal mais alargado.

4.3.4. Experiências de parentalidade

A ambição manifestada pela quase totalidade dos participantes de poderem estabelecer uma relação amorosa estável e duradoura é acompanhada pelo desejo de virem a ser mães e pais, como de resto alguns testemunhos anteriores já deram conta, o que corresponde a dois significativos indicadores externos de entrada no mundo adulto. A parentalidade e competência parental são, de acordo com Priestley (2012), um importante marcador do estatuto de adulto e autores como Myklebust e Solvang (2005) apontam a paternidade/maternidade como um marcador responsável por estabelecer um ponto de viragem no curso de vida. Ferreira (cit. in Fernandes, 2008) refere mesmo que a maternidade pode ser vista como um passaporte que permite aceder ao estatuto adulto pela emancipação social e familiar que a mesma lhe confere.

No universo dos participantes, apenas dois vivem esta experiência de forma marcadamente distinta, logo pela sua origem. Se no caso de Ismael, pai há cerca de seis anos à data da conclusão do trabalho de campo, a gravidez terá acontecido de forma acidental, sem qualquer tipo de planeamento, em contraste, o grande desejo de Morena e do seu marido de serem pais, colidiu com um problema de fertilidade do casal, obrigando-os a recorrer ao método de procriação assistida. É destas experiências que se dará conta de seguida.

Ismael relata a sua experiência como um processo que tem início no acidente de rompimento do preservativo, na única relação que afirma ter tido com uma colega que frequentava o mesmo Centro de Reabilitação Profissional:

«Só tive uma namorada, foi a Soraia e pouco tempo depois ficou logo grávida. Nessa altura estávamos os dois a fazer os cursos no centro [reabilitação profissional]. Eu sabia, mas correu mal. O preservativo furou, foi um azar romper. Nunca tinha acontecido. Quando ela me contou que estava grávida fiquei contente, não fiquei preocupado. (...) Se é para nascer, nasceu. Que venha! E ela [namorada] também quis» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Fernandes (2008) defende que sob a capa do acidente, a gravidez pode cumprir o desejo de emancipação e entrada no mundo adulto com o duplo papel pai/mãe-adulto(a) e Vilar e Gaspar (cit. in Fernandes, 2008) sustentam que em alguns casos a gravidez pode ter sido planeada ou resultar de uma antecipação a esse planeamento, motivada pela vontade de lhe ser reconhecido o estatuto adulto. De acordo com Pais (2003, p. 336), entre as jovens operárias, sem atividade, “ser mãe confere-lhes um *status prestigiante* e até uma certa autoridade no domínio doméstico”. A posição contra o aborto que

Ismael reafirma várias vezes num «*não, não, sou contra isso*», a que se junta a expectativa da antecipação da conjugalidade podem ter constituído motivações para o casal decidir levar a bom termo a gravidez. Contudo, à data da entrevista e com a experiência acumulada, o Ismael afirma:

«Preferia que ela não tivesse engravidado. Se pudesse isso não tinha acontecido, mas o que passou, passou. (...) Nessa altura eu estava apaixonado, muito apaixonado mesmo. Eu pensava que ia ser para sempre. Não estava assim muito preparado para ser pai, mas como se deu...» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

À diferença de idades, sobretudo à precocidade da idade da namorada adolescente, e dependência económica da mãe, já que por esta altura não tinha atividade profissional ou qualquer outra fonte de rendimento além da parca bolsa de formação, junta-se a desconfiança materna sobre a capacidade do filho para assumir tal responsabilidade:

«A minha mãe é que ficou preocupada quando soube. Quem contou não sei, mas um dia cheguei a casa e tive que ouvi-la. (...) Eu tinha vinte e um anos e a Soraia tinha dezasseis. Aconteceu! Quando cheguei a casa a minha mãe cascou-me: — Não podia ser isso! É muito cedo para teres uma filha (nesta altura eu não sabia o sexo do bebé). É muito cedo para teres filhos, e tal... A minha mãe é que ficou preocupada quando soube. Quem contou não sei, mas um dia cheguei a casa e tive que ouvi-la» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Esta rejeição inicial também é, segundo Vilar e Gaspar (cit. in Fernandes, 2008), comum nos avós, num processo semelhante ao que pode acontecer aos pais. Neste caso, a rejeição inicial que passou pela pressão para a interrupção da gravidez acabou na rendição da avó paterna e na aceitação da neta:

«A minha mãe queria, queria que ela fosse fazer um aborto, mas eu decidi... decidi que não» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Esta atitude contrasta com a adotada pelos «*pais dela*» que «*quando souberam ficaram contentes*». É assim que a conjugalidade se precipita e o casal passa a coabitar na casa dos pais da namorada. A experiência acaba por correr mal, por falta de condições económicas e entendimento do casal, precipitando uma intervenção dos serviços sociais que culminou na institucionalização da namorada, até ao nascimento da filha:

«A Soraia disse: —Vamos viver juntos e logo se vê. Os pais dela aceitaram, a minha mãe é que não aceitou muito, mas teve que aceitar. Fui viver com os sogros, mas não foi uma experiência muito boa. A casa não tinha condições, moravam os pais com os dois irmãos e nós, mas não deu certo por causa que ela [mãe da sua filha] começou a parvejar. Nessa altura não trabalhávamos e não havia dinheiro e então ela foi para uma instituição. Era complicado! Vivemos juntos uns dois meses e separámos antes do bebé nascer, não dava... Não correu bem, ela depois não queria me ver, não queria nada e eu afastei-me porque voltei para casa [da mãe]. Quando o bebé nasceu foi para uma instituição, mais ela, a Soraia» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Falhada a tentativa de conjugalidade volta para casa da mãe, num movimento de reversibilidade também já confirmado noutros trabalhos (Fernandes, 2008). Enquanto isso, apesar da distância, procura acompanhar a gravidez e o nascimento da filha, sempre com o apoio da mãe:

«Eu acompanhei. Ao médico não ia, já não conversávamos. Quando ela nasceu fomos ao hospital logo ver ela: eu, a minha mãe, a minha irmã, também. Primeiro a minha mãe não queria, mas depois quando a viu, quando viu que era a minha filha, agarrou-se ao bebé a chorar. Eu via-a e senti-me feliz e contente. Depois mandaram-nas para uma instituição e só voltei a ver a minha filha quando ela já tinha três meses» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Apesar de ser comum a atribuição da responsabilidade social dos cuidados do bebé à mãe adolescente (Fernandes, 2008), neste caso a ausência de condições económicas e afetivas da progenitora e da sua família de origem, levam à intervenção do tribunal que determina «*dar a custódia da Rita*» à avó materna. Ismael não contesta esta decisão, mas afirma não conhecer as razões que a fundamentaram, ensaiando no entanto explicações em torno das suas limitações:

«O tribunal decidiu dar a custódia à minha mãe para ela ficar com a Rita. Não sei porque é que não foi a mim, se calhar é por causa das minhas dificuldades. Das dificuldades que eu tenho. É melhor assim! É melhor para a minha mãe e para a minha filha também é uma decisão boa. Tudo o que é para decidir é sempre a minha mãe que é a encarregada de educação dela» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Foi a reflexão a propósito da sua afirmação «*Tudo o que é para decidir é sempre a minha mãe*» que despertou o questionamento sobre o seu papel no grupo doméstico e o exercício das suas funções parentais, levando a investigadora a sugerir acompanhá-lo, num final de tarde, quando fosse buscar a sua filha ao jardim-de-infância.

De acordo com a nota de campo (registo em 14/07/2011), Rita correu para o pai, quando entrámos no espaço exterior do jardim-de-infância e ambos se abraçaram. A educadora chamou-o, recorrendo à segunda pessoa do singular e disse-lhe que tinha colocado na mochila de Rita um papel para a avó ler e assinar. Esta situação foi recebida pelo Ismael sem qualquer sinal de surpresa ou constrangimento.

Esta observação confirmou que para a educadora da filha do Ismael, este não goza do estatuto de adulto, uma vez que em Portugal as regras apontam para um tratamento institucional (escola-família) entre adultos com recurso à terceira pessoa do plural. Outra conclusão diz respeito à total dissociação institucional entre o seu papel de progenitor e o exercício da parentalidade, nomeadamente sobre a sua responsabilidade ou até envolvimento na tomada de decisão sobre os assuntos que dizem respeito à sua filha. Ao lado, a observar, a filha que se vai socializando a assistir a tratamentos diferentes e a reconhecer que as decisões cabem à «*avó*» e não ao «*pai Ismael*» (registo em 14/07/2011).

Ismael afirma que se esforça «*muito para ser um bom pai*» e em casa gere esta situação como pode, contribuindo para a educação da filha com a sua opinião:

«Ela vem falar comigo e às vezes se a opinião for diferente ela até pensa nisso» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Dissociado da figura de autoridade, a sua relação com a filha parece estar mais próximo da cumplicidade própria dos relacionamentos entre irmãos com diferença de idades:

«Olha, eu faço a vontade. Se ela quer ver os desenhos animados, então mudo. Mudo pó canal, eu também gosto de ver os desenhos animados. Brinco com ela, com as coisinhas dela que ela tem: Com a loiça, com bonecos... Neste momento a minha filha é a pessoa mais importante, claro, mas também gostava de ter alguém ao pé de mim» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Afirma que a paternidade provocou mudanças e trouxe responsabilidades acrescidas que se esforça por atender.

«Mudou muita coisa. O feitio... ser mais atento. Esforço-me para ser um bom pai. Um bom pai... também tenho que me zangar com ela [filha], às vezes, quando é preciso, mas eu não faço mal a ela. Um bom pai não bate à

criança e essas coisas e dá tudo o que ela quer. Quer dizer, às vezes nem isso porque não tenho dinheiro e não dá para coiso...» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Apesar de parecer conformado com a decisão do tribunal, alimenta a esperança de um dia poder inverter a situação e poder exercer a parentalidade de forma independente e autónoma:

«Neste momento a minha filha é a pessoa mais importante, claro, mas também gostava de ter alguém ao pé de mim. O meu sonho era ter a minha filha a viver comigo, mas gostava de ter a minha filha a viver comigo e com mais a outra pessoa. Para eu ter a custódia da minha filha era preciso muita coisa; para isso eu tinha de ir ao tribunal e falar... Até gostava, mas não vale a pena, não tenho condições para isso... Falta-me uma casa, uma casa e ter namorada... É isso para a minha vida! A minha mãe quando falamos neste sonho diz: — Ah! Não penses nisso, porque não vale a pena. Para tares a sofrer... Tá bem!» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Este seu sonho é desencorajado pela mãe e Ismael sabe que ou aceita estas condições ou corre o risco de perder a filha para «uma instituição ou até adoção», até porque a progenitora é pouco presente na vida da filha:

«Ela não vê muito a Rita. É quando ela quer, o quando ela quiser aparece, quando não quer não aparece. Ela não é, assim, responsável. Às vezes a menina passa lá [em casa da mãe] um fim de semana com ela, mas eu não gosto muito. Ela não é responsável e também a comida, não sei...» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Uma outra nota de campo (registo em 18/03/2012) dá conta da oportunidade de acompanhar o Ismael num domingo em que ia buscar a filha, após esta ter passado um fim de semana com a mãe. O encontro foi combinado em frente a uma instituição bancária, a meio caminho entre as casas dos progenitores. Ismael fez questão de chegar mais cedo, pelo que esperámos uns dez minutos. Cinco minutos após a hora marcada a mãe, empurrando um carrinho de bebé onde transportava o seu filho mais novo, aproximou-se com o novo companheiro e Rita. Quando se aproximaram não houve troca de qualquer cumprimento entre os adultos. Rita deu um beijo ao pai, sorriu-lhe e a mãe perguntou-lhe se ela não dava um beijo ao mano. Curiosamente não lhe pediu um beijo para si. Despediram-se com um «até prá semana», apesar de o Ismael afirmar que são raros os fins de semana em que a mãe pede para ver a filha. Na presença da investigadora, os progenitores não trocaram qualquer informação e o Ismael não fez perguntas à filha sobre o fim-de-semana. Esta apenas se mostrou curiosa com o que iam lanchar e ver na televisão, quando chegassem a casa.

Contrariando as expectativas que a paternidade favorece a emancipação social e a entrada no mundo adulto, para Ismael nenhum destes pressupostos se verificou, talvez pela pouco frequente dissociação entre o seu papel indiscutível de paternidade a quem é subtraído papel de parentalidade, onde é substituído pela sua mãe. Ao invés, a sua dependência em todas as esferas da vida aumentou, agora com um argumento maior que é a preservação das condições dispostas pelo tribunal:

«Eu nunca saio de casa... por causa da Rita. Nunca vou a um bar, nunca mais saí. Cortaram-me as pernas, as vazas. Nunca mais saí. Agora prende-me mais um bocado, não tenho ordens de sair, não tenho nada. Agora até autorização para sair não tenho. Eu fico em casa com ela. Sou o pai, tem de ser...» (Ismael, 27 anos, empregado de balcão, desempregado).

Admitindo que este pai não reúne as condições para assegurar as exigências materiais, afetivas, educativas e a responsabilidade inerente ao exercício da parentalidade, a sua experiência revela o preconceito dos serviços sociais para com as suas dificuldades, uma vez que não foram desencadeadas, pelo menos que o próprio tenha conhecimento, quaisquer ações formativas e sociais para resolver a incompetência percebida pelos serviços de ação social e pelo tribunal. A opção por esta tomada de decisão pelo tribunal parece ter sido a mais fácil com a atribuição da responsabilidade de assegurar a educação e sustento da criança à avó paterna. Do ponto de vista das políticas de inclusão e do discurso de promoção da equidade, é difícil compreender como é que esta decisão não é acompanhada de iniciativas de educação/formação que apoiem o exercício da parentalidade (Both e Both, 1998; 2004) e que possam tornar estas decisões menos permanentes e mais transitórias, apoiando os progenitores classificados na categoria DI a exercerem efetivamente o seu papel de pais e mães.

A sociedade continua a mostrar-se deficientizadora quando, sob o argumento da defesa das pessoas com deficiência, o Estado não inverte as suas prioridades e, em vez de desencadear medidas de compensação integradas na formação ao longo da vida de forma a contribuir para apoiar a superação das dificuldades individuais, nomeia tutores que substituem os indivíduos na ação e vontade.

O segundo caso, não podia ser mais dissonante, mostrando que a diversidade de experiências se mantém, também, no campo da paternidade. Prosseguindo uma trajetória biográfica mais linear, Morena e o marido decidiram, após um curto período de coabitação «*por causa dos já quase trinta e tal anos*», ser pais. Conta que esta decisão foi muito ponderada em virtude da sua situação de desemprego, compensada pelo trabalho estável do marido «*em Lisboa, numa Inspeção Geral*» (Morena, 41 anos, auxiliar administrativa, desempregada).

Este desejo é alimentado pela família alargada que alimenta a expectativa do nascimento de uma criança “espelho da felicidade do casal” (Almeida, 2005), porém para sua grande frustração, a gravidez não aconteceu devido a problemas de fertilidade diagnosticados a ambos:

«Toda a gente da família sabia e esperava que tivéssemos um bebé, Não foi nada fácil, tivemos muita fé em Deus. Nós queríamos muito, mas ele tem um problema nos espermatozoides e eu tenho um problema de falência ovárica e, desde dois mil e oito, que o meu período vai acabando» (Morena, 41 anos, auxiliar administrativa, desempregada).

Apesar dos contratempos o casal não desiste e após o diagnóstico, exames e tentativas de resolução clínica percebem que não têm outra alternativa para além da procriação medicamente assistida. É então que o casal, habituado à utilização da internet como recurso, procura informação e decide investir as economias a por em prática o seu projeto de paternidade com recurso à fecundação *in vitro*.

«Andámos um tempo a fazer exames, depois ele foi ao médico e ficou a saber o que é que se passava. Foi operado, mas não resultou. Depois tentámos um tratamento com comprimidos, mas não deu certo. Depois conheci a Associação de Fertilidade, que é a AFS, na net, andámos à procura de testemunhos de outras pessoas que já tinham passado por isto. Depois este processo que foi doação de óvulos. Os meus óvulos já estavam sem muita possibilidade. Foi fertilizado um óvulo doado com um espermatozoide do meu marido, que ele já tinha dado em 2009. Custa bastante dinheiro, mas felizmente deu certo à primeira» (Morena, 41 anos, auxiliar administrativa, desempregada).

De acordo com o relatório de atividade desenvolvida pelos centros de procriação medicamente assistida (PMA), este método de procriação já não era tão invulgar à altura do trabalho de campo, sendo responsável pelo nascimento de 2007 crianças (cerca de 2,1%), no ano 2011 (data da primeira entrevista).

Morena também refere a experiência da gravidez múltipla, já que “transferência de um maior número de embriões para o útero aumenta as probabilidades de sucesso” (Augusto, 2008), como um dos riscos biomédico associado aos tratamentos de infertilidade e à reprodução medicamente assistida e para o qual o casal foi devidamente informado:

«Fiquei feliz, mas sempre com algum receio. Fiz o teste, deu positivo e depois fiz outra vez e deu que eram dois gémeos. Ficámos contentes e já sabíamos que podia acontecer» (Morena, 41 anos, auxiliar administrativa, desempregada).

Apesar de saber que podia ter gémeos, para os quais reconhece não ter grande disponibilidade de recursos e «poucas condições», este risco acaba por ser relativizado pela possibilidade de nem todos os óvulos, à exceção de um, vingarem. Este fenómeno é identificado por Sandelowsky (cit. in Augusto, 2008, p. 9) como a “escolha de Sofia”, que acontece quando, perante “o dilema de ter que escolher entre duas alternativas indesejadas, os riscos médicos associados ao tratamento e não ter filhos”. Nas conclusões de Augusto (2008) perante este dilema, a maior parte dos casais parece optar, pelo menos temporariamente, pelo risco.

No primeiro trimestre de gravidez, esta possibilidade confirmou-se e o casal acaba por perder um dos ovos, evento que não os parece ter abalado muito, já que o seu desejo era chegar a termo, com sucesso, de uma gravidez:

«O mês passado apanhámos um grande susto. Eram dois óvulos fertilizados e na penúltima ecografia viram que um já não estava vivo, às doze semanas parou de se desenvolver. O médico que estava a fazer a ecografia, chamou outro colega que confirmou que tinha perdido. Não foi preciso nenhuma intervenção e nem dei por nada. Foi um aborto normal.» (Morena, 41 anos, auxiliar administrativa, desempregada).

Ainda grávida, Morena não duvidava que reunia as condições para ser uma «boa mãe», assegurando procurar «tentar dar-lhe a educação que os meus pais me deram, dar-lhe atenção, educá-la como deve ser». Sem experiência, a internet volta a constituir um recurso que valoriza como fonte de informação, como ilustram as suas palavras:

«Agora leio tudo o que encontro sobre a gravidez e os primeiros dias do bebé» (Morena, 41 anos, auxiliar administrativa, desempregada).

Desde o planeamento da desejada gravidez que este é um projeto do casal, mobilizando a cumplicidade de ambos em todas as fases. A Teresinha, assim chamada por decisão de ambos, acabou por nascer em abril sem qualquer percalço e com um desenvolvimento dentro dos parâmetros expectáveis. Na primeira semana «o pai ficou em casa para ajudar a cuidar dela» e Morena afirma que quando ele voltou ao trabalho, «foi contrariado, porque só queria continuar a cuidar dela».

Ao contrário a experiência de Ismael, esta gravidez foi desejada e planeada como um projeto de casal. A experiência de autonomia e independência financeira do casal, uma vez que Morena se encontra em situação de desemprego, aparentam constituir recursos que favoreceram a autodeterminação e tomada de decisão. Neste caso, a coesão do casal parece ter sido um fator fundamental para a orientação da ação dos sujeitos, contrariando os contratempos que foram surgindo no seu projeto de vida.

Por oposição às barreiras sociais identificadas como restritivas ao exercício da parentalidade do Ismael, assinala-se que neste caso, apesar de Morena exibir uma deficiência facilmente identificável nas funções da fala, esta característica não foi objeto de argumento de dissuasão, tanto quanto ela percebeu, nem por parte dos clínicos nem pelos familiares mais próximos, sentindo antes que «*Toda a gente deu muita força e ficou contente*», revelando que o seu projeto era aceite como mais um papel naturalizado e inerente à vida adulta.

Estas duas experiências revelam a importância das condições ambientais e das características pessoais no processo de aceitação da paternidade.

4.4. Perfis de transição para o mundo adulto

A revisão da literatura e a análise dos dados, desenvolvida ao longo deste trabalho, procurou contribuir para o conhecimento das dimensões identificadas como potencialmente influenciadoras dos processos de transição para a vida adulta, à luz da teoria que observa as transições como um produto de um processo complexo e multidimensional, que envolve diferentes esferas da vida.

Enquanto um conjunto de marcadores como a trajetória escolar e formativa, a entrada no mundo do trabalho e a independência financeira, a autodeterminação, o acesso a relações sociais adultas e a parentalidade são apresentados como marcadores consensuais na literatura, a especificidade do objeto de estudo desta investigação tornou fundamental a inclusão de uma dimensão adicional. Foi assim que se selecionou um conjunto cinco dimensões, que correspondem a cinco marcadores (educação e formação, trabalho, autodeterminação, socioafetiva e parentalidade) identificados como relevantes para os processos de transição para a vida adulta em trabalhos de autores como Arnett (1998, 2000, 2001), Guerreiro e Abrantes (2007) e Nico (2011), entre outros, acrescentando-se a dimensão “identidade” relacionada com os efeitos da classificação na categoria deficiência intelectual, por se tratar indiscutivelmente de uma categoria socialmente estigmatizada, que aporta complexidade às trajetórias (Wehmeyer e Gardner, 2003) e que, por isso, pode marcar os processos de acesso à condição adulta.

A indiscutível evolução da conceptualização e denominação da deficiência intelectual, observadas no plano macro, introduziu mudanças sociais na configuração da identificação social da categoria deficiência intelectual, como ficou demonstrado no capítulo I. Não tendo os participantes neste estudo

nascido com uma condição conhecida de deficiência, a forma como reconfiguraram a sua identidade e se auto percebem, após a classificação na categoria deficiência intelectual, ganhou particular importância, assim como a tentativa de compreensão do momento das suas trajetórias de vida em que ocorreu a classificação, do modo como se desenvolveu o processo de categorização e qual o seu efeito nos cursos de vida.

Da análise das experiências de todos os participantes, pode afirmar-se que o processo de classificação, que culminou na categoria deficiência intelectual, deixou marca no curso de vida de todos os participantes, imprimindo trajetórias específicas que resultam das atitudes e preconceitos sociais, assim como do condicionamento das oportunidades objetivas com que passam a ter de viver.

A tipologia que se propõe de seguida foi concebida sob a inspiração weberiana de definição de ideal-tipo (Schnapper, 2000; Aron, 1994) e não tem a pretensão de ser mais do que um instrumento facilitador da análise, num esforço interpretativo que tem como único objetivo contribuir para a compreensão de um fenómeno de natureza tão complexa como a compreensão e comparação da pluralidade de modos de transição para a vida adulta de vinte indivíduos classificados na categoria deficiência intelectual.

Tal como observado por Nico (2011), Guerreiro e Abrantes (2007) e EGRIS (cit. in Alves, 2008) também esta investigação encontrou um conjunto de processos complexos e plurais de transição para o mundo adulto. Foi a semelhança encontrada nas lógicas de transição dos cursos de vida que permitiu agrupar as complexidades e singularidades em modelos.

Sublinhe-se que a reconstituição das trajetórias que marcam o curso de vida só foi possível com o recurso às entrevistas em profundidade e ao trabalho de campo que se prolongou no tempo, permitindo acompanhar “de perto” cada um dos participantes por um período de seis meses, marcado por contactos e momentos de observação em contexto. Foi esta opção que permitiu aceder de forma intensiva às trajetórias biográficas e à visão subjetiva, expectativas e aspirações dos participantes.

Uma vez que a transição para a vida adulta é um processo dinâmico, as lógicas de transição propostas e aqui materializadas nos cinco ideais-tipo dizem respeito às experiências biográficas observadas até à conclusão do trabalho de campo. Salvaguarda-se que, uma vez que as lógicas de ação individual bem como as condições de existência não são estáticas, este não é um processo encerrado, mas apenas o produto da análise das suas experiências até à fase da vida em que o trabalho de campo os encontrou. De seguida, identificam-se e caracterizam-se os cinco perfis encontrados e que correspondem a cinco processos distintos de transição à condição adulta.

Transições progressivas

São seis os participantes que reúnem características semelhantes nos processo de transição progressiva ao mundo adulto (Ana, Henrique, Joana, Luís, Morena e Quim Moura). Com qualificações escolares entre o segundo ciclo do ensino básico e o ensino secundário, estes participantes desempenham ou desempenharam tarefas com grau de complexificação diverso e as suas trajetórias profissionais revelam a experiência profissional entre os dois e os catorze anos.

Parece existir um consenso familiar mais próximo dos pressupostos do modelo social, uma vez que a deficiência é desvalorizada em detrimento do reconhecimento das dificuldades circunscritas a apenas alguns domínios da vida, desencadeando um esforço familiar, na maioria dos casos, para atuar no sentido de diminuir as barreiras à participação em todas as esferas da vida. Ultrapassadas as dificuldades percebidas na trajetória escolar, pelo indivíduo e família, a entrada no mundo do trabalho oferece oportunidades de afirmação e reconhecimento do estatuto adulto, através do reconhecimento do seu direito à autonomia e independência e do acesso a experiências de aproximação ao modelo adulto, não existindo qualquer razão para que o processo de transição para a vida adulta seja comprometido.

Apesar da classificação na categoria deficiência intelectual ter tido impacto nas vidas destes participantes, ela gerou respostas identitárias diversas que reúne os três perfis identitários identificados no segundo capítulo: identidade afiliada, identidade intermitente e rechaçada. No entanto, mais do que as respostas que estes participantes encontraram para gerir a identidade atribuída num espectro que varia entre a adesão a negação²³², os seus padrões de transição parecem influenciados pelas experiências que lhes permitiram beneficiar das mudanças na política pública, nomeadamente das medidas que apoiaram a construção do seu projeto de vida adulta. Não menos importante, pela forma como esta classificação influenciou as interações sociais com as figuras adultas mais relevantes, nomeadamente com os familiares que fazem parte do seu grupo doméstico, parecem ter sido as atitudes e estratégias educativas adotadas por estes. Na verdade, as respostas identitárias parecem ser mais um produto das interações sociais e das oportunidades ou barreiras com que se confrontaram.

Após anos a viverem com o peso de uma classificação discriminatória, recorrem a estratégias variadas, valorizando aquilo que são efetivamente capazes de fazer. Consideram-se adultos e gozam de autonomia para gerir a sua vida e liberdade para tomarem as suas decisões e decidir a forma como utilizam o dinheiro e ocupam o seu tempo. As suas redes de sociabilidade são maioritariamente dissociadas do mundo da reabilitação e parecem satisfazê-los, proporcionando-lhes experiências diversificadas do modelo adulto. É a sua experiência de entrada no mundo do trabalho, concluída a formação profissional, e o acesso à independência financeira, associados à forma como lhes foi sendo

²³² Cf. Capítulo II

reconhecido o direito ao exercício da autodeterminação e independência, pelos outros adultos com quem coabitam, que imprime a possibilidade de verem reconhecido o seu estatuto de adultos.

Os participantes neste perfil exibem características semelhantes às identificadas por Guerreiro e Abrantes (2007) na medida em que obedecem a estratégias mais lineares que vão ultrapassando progressivamente, sendo a independência na esfera profissional a antecessora da vida independente.

Mantêm uma relação de igual com os outros adultos com quem coabitam, argumento que lhes serve para justificar a obrigação com a contribuição de uma verba para as despesas familiares. Os familiares têm um papel importante no incentivo para a criação de condições que os ajudem a viver de forma independente, através do incentivo à abertura de contas poupanças, compra de casa, obtenção da carta de condução ou aquisição de viatura própria.

A mobilização da sua ação individual é orientada para o mapeamento do seu curso de vida e planeamento estratégico com vista à concretização dos seus objetivos. Mais próximos de uma visão mais tradicional, os projetos de vida independente parecem depender da conjugalidade e da reunião de condições que consideram indispensáveis para a constituição de uma nova família. Policarpo (2011, p. 166) designa esta estratégia por “instrumental” para se referir à opção de permanecerem em casa dos pais até se juntar dinheiro e realizar o desejo de sair de casa para casar ou viver junto. Depois da estabilização profissional, o patamar seguinte, concretizado ou idealizado, de entrada na vida adulta é a conjugalidade, independentemente da sua configuração.

Conscientes que o risco e a incerteza (Beck, 1992; Giddens, 1992) podem contribuir para inviabilizar os seus planos, vão construindo progressivamente as suas biografias em torno das circunstâncias objetivas, com paciência e sem saltar patamares. Apesar de exibirem uma orientação predominantemente individualista, apresentam preocupações efetivas com o bem comum, assumindo o duplo padrão de independência e interdependência: tomam a iniciativa de contribuir para o orçamento familiar e em troca permanecem em casa dos pais, onde vivem com autonomia e liberdade, até reunirem as condições que decidiram ser necessárias para a sua autonomização.

Transições impostas

Este perfil é representado apenas por um participante (João) e é caracterizado pela antecipação da entrada na vida adulta que decorre da fatalidade da morte dos progenitores, que o deixa sozinho no país, uma vez que a única irmã com quem mantém algum vínculo se encontra a viver noutro país europeu. Foi a doença e consequente morte da mãe, uns anos depois da do pai, que imprimiu uma mudança no seu curso de vida com efeitos na sua independência.

À semelhança da maioria dos participantes neste trabalho, a resposta identitária à classificação caracteriza-se pela intermitência do contexto, uma vez que acredita que a classificação “deficiência intelectual” resulta de dificuldades situacionais (Mercer, 1973), para responder a algumas exigências da vida diária.

Enquanto vivia com a mãe, o processo de transição para a vida adulta parecia estar em marcha, num processo de aprendizagem para viver de forma autónoma, com o apoio e supervisão materna, onde a entrada no mundo do trabalho teve um papel determinante pois permitiu-lhe aceder a um vencimento, com que começou por contribuir para o orçamento familiar. Hoje, este salário é a garantia de que pode continuar a responder às despesas domésticas, com alguma contenção uma vez que o vencimento que auferir não ultrapassa o salário mínimo.

Perante a rotura imposta e que determinou a fatalidade de ficar sozinho, resolve contrariar as expectativas dos adultos mais próximos, céticos da sua capacidade para conduzir a sua vida de forma independente e, resolve pôr em prática os ensinamentos maternos que procuraram prepará-lo para a autonomia e independência nas várias dimensões da vida. Este caso é o exemplo de que, como afirma Pais (2005, p. 61), as transições são heterogéneas e marcadas por “descontinuidades e roturas”, podendo os eventos de vida, neste caso a morte, precipitar o ritmo da transição.

Determinado a assumir o controle da sua vida, aceita os apoios oferecidos ou toma a iniciativa de os procurar criteriosamente, nas esferas de vida onde sente insegurança ou considera ter dificuldade em responder sozinho. Este perfil de transição é revelador das condições ambientais facilitadoras e de recursos disponíveis, nomeadamente dos apoios com que vai contando no trabalho, no círculo de amigo e/ou na instituição de reabilitação a que se sente ligado. Mas o evento de perda dos progenitores e as condições ambientais não esgotam a justificação para a transição se efetuar, uma vez que esta resulta também da intervenção racional do indivíduo (Furlong et al., 2003), neste caso a tomada de decisão de assumir a responsabilidade pelo processo de construção da sua biografia, assumindo o encargo da vida independente, com recurso seletivo às áreas onde avalia necessitar de algum apoio.

Com preocupações individualistas, estabelece metas para o seu projeto de vida, mesmo que ainda não domine todas as estratégias para a sua concretização. Expressa prazer com a sua experiência de vida independente e com a vantagem de poder decidir sozinho.

A ensombrar esta transição assinalam-se dois riscos. O primeiro risco prende-se com a possibilidade de a sua independência financeira se poder vir a alterar como consequência da sombra do desemprego. Constituindo o seu vencimento a única fonte de rendimento, a sua perda pode inviabilizar a sua independência financeira e a falta de condições para assegurar o orçamento doméstico, com ameaças para a sua subsistência e manutenção do projeto de vida independente. Se isto é verdade para todos, no seu caso o risco é maior, na medida em que não conta com uma rede familiar de suporte. Outro risco está diretamente relacionado com a categorização de deficiência intelectual e com uma maior vigilância das habilidades para viver de modo independente, por parte dos serviços. Lembrando que o Estado ainda mantém mecanismos legais de interdição e inabilitação, apesar de obsoletos e em desconformidade com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), sobre os que se “mostrem incapazes de reger convenientemente o seu património” ou revelem incapacidade “de

governar suas pessoas e bens” (Pinheiro, 2015, p. 31), estes indivíduos incorrem no risco acrescido de verem subtraída a capacidade de exercerem os seus direitos e liberdades.

Esta condição particular contribui para que este processo de transição possa ser mais difuso, correndo um maior risco de inversão, dando corpo à sugestão de Guerreiro e Abrantes (2007, p. 165) de que “se está sempre em transição”.

Transições conquistadas

Este perfil é constituído por quatro participantes (Carlos, Maria, Ricardo e Susy) de ambos os sexos. As qualificações escolares são diversificadas num espectro que vai desde a ausência de certificação de 1º CEB, à frequência do ensino secundário.

Do ponto de vista profissional, estes indivíduos têm carreiras estáveis entre os sete e os doze anos, e desempenham tarefas com grau de complexificação diverso, enquadradas nas categorias Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança, Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices e trabalhadores não qualificados (CPP/2010, INE, 2011).

Também para estes participantes, a classificação na categoria deficiência intelectual teve impacto na sua vida, acabando por gerar dois tipos de respostas identitárias: uma predominante, a intermitente, em que os indivíduos se conformam com a atribuição de uma classificação para justificar o insucesso exclusivamente na esfera da aprendizagem académica, considerando que tal não compromete a possibilidade de obtenção de sucesso nas outras dimensões da vida. Outra resposta identitária é do tipo rechaçada, caracterizando-se pela rejeição total e negação de qualquer dificuldade que comprometa a sua vida ou que seja passível de associação a uma categoria tão socialmente desvalorizada como a deficiência intelectual, desenvolvendo a sua ação no sentido de cortarem qualquer associação à classificação DI.

Para todos, a categoria recebida contribuiu para a sua fragilidade identitária e perceção de clara desvantagem, decorrente das atitudes sociais e preconceitos na forma como alguns dos outros, mais próximos, se relacionaram com eles e lhes condicionaram as aspirações que foram construindo para o seu curso de vida.

Para este grupo de indivíduos, a entrada no mundo do trabalho também constituiu um evento muito importante nas suas vidas e o sucesso da integração profissional dotou-os da segurança necessária para tentarem reconstruir a sua identidade danificada, pela experiência de insucesso escolar que culminou na categorização. Mobilizados por preocupações individualistas, estabelecem metas e desenvolvem as ações necessárias para as concretizar, mesmo que isso os obrigue a desafiar a ordem estabelecida e arriscarem comprometer a sua vida familiar, afetiva ou profissional na tentativa de inverterem a situação percebida de imposição da dependência. Esta lógica de transição é reveladora da determinação de um grupo de indivíduos em conquistar o direito a gerir as suas vidas: i) saindo da família de origem que lhe sugava os recursos, no caso do Carlos; ii) desvinculando-se profissionalmente

de um emprego seguro para se libertar de uma classificação em que não se revia, no caso da Maria; iii) por via do estabelecimento da conjugalidade como meio de libertação da subordinação ao poder da tutora legal, no caso da Susy ou estratégia de libertação sexual, no caso do Ricardo.

Inconformados, orientam a sua ação individual para a concretização dos seus projetos, mesmo que para isso tenham de estabelecer as roturas necessárias, nas esferas da vida em que percebem que a sua autodeterminação e independência está ameaçada. A pluralidade de experiências mostra como a resposta à categorização e aos seus efeitos, desencadeou uma diversidade de ações, na tentativa de redirecionar os seus cursos de vida.

Tal como no perfil transições progressivas e após o sucesso da implementação das roturas que conduziram, as lógicas de transição deste grupo de participantes também são orientadas para a conjugalidade como um patamar importante de entrada na vida adulta, após a estabilização profissional, mostrando serem capazes de antecipar as consequências antes da tomada de decisão independente, revelando ter adquirido aquilo que Moore (cit. in Arnett, 1998) designa por maturidade cognitiva para se tornar adulto.

Transições penhoradas

Este grupo é constituído por três participantes, de ambos os sexos, (Leopoldina, Luísa e Rafael) com qualificações escolares entre o 6º e o 11º ano do ensino secundário e experiências profissionais diversificadas em profissões administrativas, da construção e não qualificadas, por um período entre os três e os dezasseis anos.

Tal como para todos os participantes, também para estes a classificação na categoria deficiência intelectual teve impacto no seu curso de vida e na sua construção identitária. Apesar de perceberem a categorização como um aspeto que os desvaloriza socialmente, assumem uma postura de rendição a “este mal menor” que lhes permitiu reorientar a sua vida e entrar no mundo do trabalho. Partilhando uma identificação identitária designada como intermitente, conformam-se com a atribuição da categorização para justificar o insucesso da sua trajetória escolar e validar o recurso à reabilitação profissional. Ultrapassadas as dificuldades e conquistada a independência profissional, desvinculam-se dos suportes, sem, no entanto, hesitarem em voltar a recorrer aos mesmos caso sintam necessidade.

Para estes indivíduos, a experiência de entrada no mundo do trabalho também constituiu um evento muito importante nas suas vidas permitindo-lhes ganhar a segurança necessária para tentarem reconstruir a sua identidade danificada. O que distingue este padrão de transição é o facto da entrada na vida profissional constituir uma forma indiscutível de emancipação, colocada ao serviço do grupo familiar, numa perspetiva coletivista, caracterizada pelo sentimento de obrigação para com os outros, à semelhança do grupo de jovens estadunidenses de origem afro-americana, latina e asiática identificado no trabalho de Arnett (2003).

As difíceis condições de vida dos grupos domésticos de origem parecem ter sido responsáveis pela precocidade com que assumiram centralidade no grupo doméstico. Com qualificações superiores ao restante grupo doméstico e com experiências profissionais mais diferenciadas, são reconhecidos na família por serem os mais capazes e em melhores condições de vida, acabando investidos de autoridade para assumirem as responsabilidades familiares. Este aspeto é também revelador da desvalorização da categorização pelo grupo doméstico. Após a entrada no mundo do trabalho, os eventos de transição foram-se sucedendo naturalmente, acabando estes participantes por assumir um papel cada vez mais ativo no apoio à gestão familiar e tomada de decisão, num processo em que as competências para responder às responsabilidades crescentes, vão sendo ganhas com a experiência.

É o sentido de obrigação para com a família, expresso no desempenho de papéis que ultrapassam a natureza instrumental do suporte financeiro que marca a lógica de transição deste perfil. Este apoio estende-se às necessidades quotidianas como garantir a gestão, segurança, proteção, educação e cuidado onde, numa clara inversão de papéis, assumem o papel de guardiões estruturadores da família.

Esta inversão de papéis é, inevitavelmente, responsável pela inversão de dependências que culmina na decisão de penhorarem os seus sonhos, aspirações e projetos individuais de viverem de forma independente. Condicionados à prioridade que atribuem aos valores coletivistas de apoio e suporte às famílias assumem uma atitude ativo-passiva e, no quadro da autonomia de escolha, optam por apoiar as famílias enquanto que aguardam “por melhores dias”.

Talvez esta obrigação familiar, que os obriga a suspender os seus projetos, explique o adiamento do compromisso da conjugalidade e parentalidade, orientando, antes, as suas escolhas para o amor experimental, apesar de não rejeitarem a possibilidade de reverter esta opção, num horizonte temporal mais alargado, quando as obrigações familiares lho permitirem.

Transições suspensas

Reconhece-se nos modelos propostos anteriormente semelhanças com os trabalhos sobre juventude e transição, onde a maioria dos indivíduos orienta a sua ação individual pela reivindicação de independência e autonomia, nalguns casos por circunstâncias da vida, noutros conquistadas à custa do estabelecimento de roturas familiares e sociais para conquistarem o seu lugar de adulto. Esta descoberta evidencia alguma surpresa pela sua invisibilidade nos trabalhos conhecidos sobre deficiência intelectual. Mas este trabalho também “descobriu” um grupo de indivíduos com experiências que estão nos antípodas de todos os modelos de transição conhecidos nos trabalhos sobre juventude e transição e mais visíveis nos trabalhos que caracterizam a deficiência intelectual.

Este perfil reúne um grupo de seis indivíduos de ambos os sexos (Aníbal, Igor, Ismael, Joaquina, Mário e Susana), correspondendo a um quarto da totalidade de participantes desta investigação. Com exceção da Joaquina que completou o 9º ano, os restantes exibem uma trajetória escolar inicial

marcada por repetições sucessivas, que lhes oferece baixas qualificações (entre a ausência de qualificação e o 6º ano).

A maioria revela enquadrar-se na tipologia identitária afiliada parecendo ter passado por um processo de internalização da categoria DI, aplicando-a a si sem recurso a qualquer subterfúgio, revelando uma coincidência entre a identidade atribuída (por Outro) e a identidade reivindicada (por Si) (Dubar, 2006), numa rendição à identidade social virtual, porque atribuída socialmente. Com uma visão da deficiência mais próxima do modelo médico, estes indivíduos parecem acreditar que as dificuldades para responderem aos desafios quotidianos são um problema seu, consequência direta de um problema que exige a intervenção de outros para os orientar e remediar as suas dificuldades. Mas a adesão à visão da deficiência como um problema individual ou “personal tragedy” (Oliver, 1983) também parece ser a posição adotada pelas suas famílias, que norteadas pela classificação e dificuldades exibidas, se rendem à fatalidade irremediável que vai comprometer as biografias dos seus filhos e para a qual a única solução é proteger e controlar para evitar males maiores.

Mas este grupo também inclui dois participantes, incluídos no tipo identidade intermitente, que não tendo internalizado a classificação “deficiência intelectual” atribuída, porque acreditam que esta decorreu de dificuldades situacionais (Mercer, 1973), acabaram por se render à imposição da dependência. Os seus comportamentos e escolhas revelam tensão no processo identitário que opõe a identidade pessoal (como se veem) à identidade social (como são vistos pelos outros). Como resposta parecem adotar uma multiplicidade de “eus” (Gonçalves, 1995), dependendo do contexto. Esta fluidez leva-os a desenvolver estratégias que podem passar pela ocultação das suas dificuldades, numa tentativa de passar por normal (Edgerton, 1967; Sacks, 1984), mas apenas fora de casa. Em casa aceitam, sem reivindicação, um estatuto de “menos capaz” que favorece a perpetuação da sua dependência.

Em comum todos estes participantes parecem ter os seus cursos de vida marcados pelo preconceito que decorre do significado social atribuído à categoria DI, sobretudo através de experiências de interação social e do estilo autoritário com que a família responde à categorização. Eternizados no estatuto de crianças, não obstante as idades compreendidas entre vinte e quatro e os trinta e oito anos, vivem em casa dos pais em situação de total dependência, vendo este estatuto suspenso apenas para o desempenho da condição de trabalhador.

A duração das suas experiências laborais é variável, entre um e doze anos, enquadrando-se maioritariamente na tipologia Trabalhadores não qualificadas (CPP/2010). A este padrão foge a experiência do Ismael, que exerceu as funções de empregado de balcão, no entanto esta situação deve ser observada com alguma cautela na medida em que este contrato foi feito pela empresa da mãe que, como o próprio reconhece, lhe atribuía tarefas mais simples, substituindo-o naquelas que considerava mais exigentes.

Efetivamente, não obstante a entrada no mundo do trabalho ser vista como um contributo para a independência financeira e, conseqüentemente a um nível mais elevado de acesso ao exercício de autodeterminação, para estes participantes o desencorajamento e a negação de oportunidades verificados no campo da autonomia e gestão da remuneração, que resulta da recompensa do seu trabalho, aniquila este efeito. Apesar do seu vencimento ser depositado na conta bancária de que são titulares, o acesso é condicionado ou, para a maior parte, interdito, através de mecanismos variados. De forma unilateral ou consentida o seu vencimento contribui para o orçamento familiar, sendo estes participantes substituídos pelas famílias no destino a dar à sua remuneração. Pode questionar-se se para estas famílias o trabalho não é visto como um dever para com o grupo doméstico, uma vez que não lhes permitem que contribua para a criação de oportunidades de emancipação e transição.

Salienta-se que por debaixo desta capa de dependência se esconde uma interdependência familiar, já que o orçamento do agregado familiar também vive destas remunerações. No entanto, este aspeto é neutralizado pela ausência total de poder a que estão sujeitos. Para este grupo de participantes, o valor do trabalho reside na promoção social e na oportunidade de evitar o confinamento a casa e à família.

Sob o argumento da segurança e proteção, estes indivíduos vivem submetidos às regras familiares impostas unilateralmente, numa inflação de poder (Foucault, 2006b), com ausência de oportunidades para fazerem escolhas, tomarem decisões e exercerem o controle em todas as esferas da sua vida. Com liberdade limitada, a sua socialização é comprometida assim como a oportunidade de aceder às mesmas experiências juvenis que os outros jovens. Em situação de maior isolamento social, vivem sem liberdade e sujeitos ao controle das saídas, restringidas maioritariamente à companhia de familiares.

As suas experiências de relacionamentos amorosos, caracterizam-se por ser pouco complexas e não envolverem grande intimidade, sujeitos que estão à vigilância e controle dos familiares ou funcionários das instituições. Quando lhes é permitida alguma intimidade, esta é vigiada pela família. Mesmo a experiência acidental do Ismael, com outra colega da instituição de reabilitação profissional, que resultou numa gravidez, contrariou a ideia de que a paternidade é um marcador indiscutível de transição para a vida adulta, na medida em que, como consequência da determinação jurídica da sua incapacidade para o exercício da parentalidade, a tutoria da filha foi atribuída à sua mãe, reforçando o reconhecimento da sua incapacidade para assumir a parentalidade.

Subordinados à negação de oportunidades para que assumam o papel de agente causal da sua vida, onde as limitações socialmente impostas condicionam e inibem o exercício do poder para fazer escolhas, resta-lhes pouca margem para planearem, tomarem decisões ou arriscarem (Bercovici, 1981). Apesar de alimentarem expectativas sobre a vida independente, conjugalidade e paternidade, estes sonhos são ocultados às famílias, como estratégia de evitamento da crítica e depreciação. O conceito de individualização parece, por isso, afastado uma vez que implica autonomia de escolha ou livre arbítrio, o que contradiz a falta de liberdade para fazerem escolhas (Rapley, 2004; Barnes e Mercer, 2003).

Associados ao poder da influência ambiental, os atributos individuais que se caracterizam por uma maior submissão passiva, também parecem contribuir para atrasar ou mesmo inviabilizar a transição ao estatuto de adulto. Ressalva-se que esta é apenas uma suspeita, na medida em que a sua confirmação é inviabilizada pela impossibilidade de rebobinar as suas biografias e confirmar a medida exata do contributo dos ambientes em que se desenrolaram as suas trajetórias para formação dos atributos de carácter.

Sem qualquer semelhança a nenhum perfil ou tipologia presente nos estudos sobre juventude e transições para a vida adulta, estes participantes não atingem nenhum dos marcadores simbólicos e culturalmente significativos da identidade adulta, ficando presos a um “estatuto ilusório” (May e Simpson, 2003, p. 38), num limbo que os mantém no estatuto de quase-nunca-adultos. Sem intervenção reflexiva e recorrendo à metáfora náutica proposta por Bois-Reymond (2009) a navegação faz-se à deriva, ao sabor da vontade dos elementos externos, progenitores, num curso de vida em que o processo de transição se perpétua suspenso.

Conclusões

Concluído o processo de investigação e análise, chega o momento de rematar esta pesquisa com a organização e apresentação das conclusões finais. Correndo o risco de repetir algumas das reflexões apresentadas ao longo deste trabalho, este é o espaço onde se procura montar o puzzle que pretende responder à questão que alicerçou esta investigação e aos objetivos que resultaram da sua desmultiplicação, na tentativa de desvendar a teia composta pelas interligações entre os planos macro e micro que, como se viu, contribuem para imprimir singularidade aos cursos de vida.

Para levar a cabo esta tarefa, propõe-se o regresso ao ponto de partida recordando que esta investigação teve como objetivo geral compreender os modos de transição para a vida adulta dos indivíduos, com experiência de inserção no mercado de trabalho por um período não inferior a doze meses, que não tendo nascido como uma condição conhecida de deficiência intelectual, acabaram por ser classificados nesta categoria.

Para transformar o objeto social em objeto científico (Canário, 2005) foi necessário proceder ao desenho analítico da pesquisa e realizar um conjunto de opções metodológicas e de procedimentos que permitissem responder aos objetivos propostos. No que concerne às opções metodológicas, mobilizadas para levar a cabo esta tarefa, pode dizer-se que estas responderem inequivocamente às necessidades e objetivos da pesquisa. Na verdade, a abordagem só podia ter um carácter qualitativo por ser a resposta que, de forma mais intensiva e conduzida pela voz dos participantes, permite mergulhar nas experiências vividas e aceder às suas opiniões, percepções e experiências ou, nas palavras de Edgerton (1984, p. 3) à “complexidade da vida humana”.

Uma vez que se procurava alcançar as visões dos indivíduos sobre a sua experiência subjetiva, enquadrando-as nos contextos reais, a estratégia biográfica revelou-se particularmente vantajosa na medida em que permitiu reconstruir, retrospectivamente, as trajetórias de vida e aceder aos significados que os atores atribuem às suas experiências.

Não obstante, julga-se que esta constatação não colide com a ambição de reivindicar uma representatividade sociológica e o seu contributo para informar o conhecimento de uma franja da população jovem e adulta e de um campo de investigação pouco explorado e, por isso, com pouco conhecimento acumulado e sistematizado, em comparação com a vasta literatura disponível sobre a transição para a vida adulta da juventude sem esta característica adicional.

Mas foi a seleção da abordagem metodológica curso de vida, associada à estratégia de investigação dos estudos biográficos, que permitiu juntar, à visão rica e privilegiada da reconstrução das biografias, a vantagem de compreender o efeito das mudanças sociais e contextuais nas trajetórias e oportunidades de transição para o mundo adulto (Giele e Elder, 1998; Elder, 1994). Afiliada na proposta de Elder (1994) que perspetiva o curso de vida como um fenómeno multinível, produto da relação entre as mudanças

históricas e as experiências individuais, um evento tão significativo como a classificação numa categoria desvalorizada socialmente não poderia deixar de ser explorado.

No campo da deficiência uma das grandes mudanças sociais foi marcada pelo paradigma do modelo social da deficiência que mudou de forma determinante o lugar que os indivíduos classificados nesta categoria ocupam na sociedade, impactando os modos de pensar a deficiência, com repercussões na construção social do conceito deficiência intelectual e nas respostas à sua inclusão em todas as esferas da vida.

Enquanto o modelo médico associa a deficiência a uma condição duradoura ou permanente de anormalidade física, à visibilidade dessa desconformidade com a normalidade e à consequente incapacidade funcional que exige intervenção clínica para restituir o “estado de normalidade” (Martins, 2007, p. 204) a um corpo que necessita de ser remediado ou reparado (Shakespeare e Watson, 1998) em contrapondo, o modelo social procura romper com esta abordagem mais individualizada e medicalizada.

Na perspectiva do modelo social, a deficiência é observada como um produto da interação entre os indivíduos e as barreiras comportamentais e ambientais que impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade, em condições de igualdade com as outras pessoas (Barnes e Mercer, 2003). A deficiência resulta da discriminação, do preconceito social e das barreiras à participação, muito mais do que do perfil de funcionamento, uma vez que a maioria das dificuldades resulta do fracasso da sociedade para lhes proporcionar a organização social e os apoios que satisfaçam as suas necessidades.

Sendo atribuído ao meio-envolvente um papel crucial no desenvolvimento e comportamento humano, a solução passa por investir na remoção de barreiras físicas e atitudinais, promovendo as modificações necessárias para anular ou minimizar as barreiras à participação plena das pessoas. Do ponto de vista ideológico, trata-se de uma questão política que exige mudanças sociais profundas de forma a garantir os direitos humanos de todos os cidadãos.

Pode afirmar-se que é este modelo que influencia os movimentos de inclusão, o que corresponde a um enorme salto civilizacional com a adoção de políticas inclusivas. Em resultado, as medidas que se estendem sobretudo à educação e emprego acabam por contagiar as trajetórias e as transições dos cursos de vida, numa dança de influências claramente observável entre os planos macro e micro.

No plano micro, privilegiou-se a compreensão do contexto social, da origem social, do capital cultural, da rede socioafetiva e das motivações pessoais que concorrem para o exercício da adaptação da ação do indivíduo às condições disponibilizadas em determinado momento das suas vidas. No plano macro, mobilizou-se a análise das referências à população classificada na categoria DI na construção histórica das políticas de educação, formação e incentivo ao trabalho, procurando contextualizar os diferentes itinerários biográficos e identificar a sua relação com as oportunidades disponíveis. A título ilustrativo da importância de uma pesquisa multinível pode afirmar-se que foi a análise da evolução das

políticas quando sobreposta às trajetórias escolares individuais que permitiu observar os efeitos impressos pelas mudanças estruturais nos cursos de vida. Efetivamente, sem esta estratégia, não teria sido possível aceder à compreensão do modo como os itinerários escolares e formativos foram sendo influenciados pelas circunstâncias estruturais e culturais em que se desenrolaram, através da abertura da sociedade à integração/inclusão e do esforço legislativo para operacionalizar esta tendência.

Tratando-se de um trabalho sobre a transição para a vida adulta, inevitavelmente o conceito de juventude “cujo principal atributo é o ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida” (Pais, 2003, p. 71) foi relacionado com o conceito deficiência intelectual e trabalhos sobre transição, adquirindo forma a ideia de reconstruir biografias que permitissem descobrir semelhanças e dissonâncias das experiências individuais, procurando explicá-las à luz das condições históricas e sociais objetivas e da ação individual.

Autores como Furlong, Cartmel, Biggart, Sweeting e West (2003) destacam que a transição também decorre dos contextos de natureza estrutural, como a classe social, o nível escolar ou o género. Tendo esta investigação partido para a seleção dos participantes com a intenção inicial de diversificar a sua origem social, com o objetivo de introduzir a variável classe social, todos os esforços acabaram por se revelar infrutíferos, uma vez que, tal como já evidenciado por Veiga (2006), a esmagadora maioria dos indivíduos que participam neste estudo é proveniente de uma origem social desfavorecida, não se tendo encontrando no público da reabilitação profissional participantes que acumulassem os critérios: não ter nascido com uma condição de deficiência e pertença às classes sociais média ou média alta.

Para além desta evidência, uma das primeiras conclusões deste trabalho informa que a Escola é responsável pela categorização. Efetivamente, à exceção de uma participante, todos os outros foram classificados de forma direta ou indireta em contexto escolar ou formativo por, a determinada altura da sua trajetória escolar, revelarem dificuldades em adquirir e aplicar os conhecimentos académicos estabelecidos no currículo educativo nacional. São, pois, as exigências académicas as responsáveis pela classificação numa categoria estigmatizante, seja ela necessidades educativas individuais (NEE) ou deficiência intelectual (DI).

Esta conclusão parece ligada à evidência que aponta para uma correlação entre a classificação nas categorias dificuldades de aprendizagem e deficiência e a baixa origem socioeconómica, como mostram os trabalhos de Tomlinson (2012), Powell (2006), Murray (2003) e Artiles e Trent (1994). Estes últimos identificaram mesmo que a categoria NEE constitui uma armadilha, observada na sobre representação de alunos provenientes das minorias e de meios sociais desfavorecidos a frequentar programas destinados a alunos com deficiência intelectual ligeira. Em Portugal, este trabalho parece estar por fazer, ficando aqui a pista para trabalhos futuros.

Retomando as conclusões desta investigação, pode afirmar-se que as experiências destes participantes revelam que é na Escola que são sinalizadas as diferenças não percebidas até à sua

frequência, pelos próprios participantes e pelas suas famílias. Sendo a escola a primeira instância de sinalização, classificação e categorização, pode ser vista como uma instituição deficientizadora por excelência, já que contribui para a discriminação dos alunos que se afastam culturalmente das expectativas de aprendizagem (Mercer, 1973; 1977), engrossando o universo dos indivíduos classificados com NEE e abrindo uma janela para, mais tarde ou mais cedo, estes indivíduos se confrontem com a categoria DI.

Na linha de May e Simpson (2003), considera-se que a experiência individual do curso de vida contribui para determinar o tipo de pessoa que somos e o modo como somos percebidos pelos outros. Neste sentido, o curso de vida não pode ser dissociado da identidade e autoimagem, revestindo-se de interesse acrescido a compreensão do modo como estes indivíduos foram gerindo a classificação atribuída e de que forma esta influenciou a (re)configuração da sua identidade. Para este efeito mobilizou-se inicialmente a teoria do estigma e o contributo de Goffman (1963; 1990) que prestou particular atenção às experiências individuais, após a classificação na categoria doença mental, defendendo que a sociedade estabelece mecanismos para categorizar as pessoas, associando-lhes um conjunto de atributos considerados naturais e comuns. Em resultado, a classificação numa categoria estigmatizante serve simultaneamente para agrupar os indivíduos e para estabelecer a forma como a sociedade espera que se comportem. Ainda de acordo com a teoria do estigma, a deficiência intelectual é avaliada negativamente pela sociedade e resulta numa estigmatização social para os indivíduos classificados nesta categoria (Bogdan e Taylor, 1994; Edgerton, 1967). Esta toxicidade social acarreta, inevitavelmente, consequências negativas para os sujeitos (Todd e Shern, 1997), que experimentam situações de discriminação social e preconceito (Jahoda et al., 2010; Branscombe, Schmitt e Harvey's, 1999). Em resultado, a internalização da identidade estigmatizada desencadeia nos indivíduos estratégias para a reconstrução da autoestima danificada (Wilkinson, Theodore e Roman, 2015; Sacks, 1984; Edgerton, 1967).

Apesar de a baixa autoestima ser comumente associada, pelos teóricos do estigma, como um dos efeitos da classificação em categorias socialmente desvalorizadas (Todd e Shern, 1997; Goffman, 1990; Dexter, 1958), a análise dos dados empíricos neste estudo não permite confirmar esta ligação direta entre estigma e baixa autoestima. Dito de outra forma, se a relação entre a classificação e a baixa autoestima aparece evidente nos seus discursos e na observação de alguns dos seus comportamentos, não é, no entanto, possível concluir se esta decorre da classificação numa categoria social desvalorizada ou se a desvalorização pessoal resulta da interação social e das comparações sociais que estes indivíduos estabelecem com os outros.

Uma vez que a teoria do estigma não parecia explicar totalmente a heterogeneidade de respostas identitárias observadas, procurou alargar-se o espectro teórico recorrendo à teoria da identidade social, uma vez que esta influenciou um conjunto de investigações que procuraram contribuir para a

compreensão dos modos como os sujeitos, classificados na categoria DI, descobrem e convivem com a identidade social atribuída e o seu efeito no self. Para estes teóricos, a relação direta entre a autopercepção e a classificação numa determinada categoria deve ser relativizada, defendendo antes que a pertença a uma categoria mais desvalorizada não predita obrigatoriamente a assunção de uma autopercepção negativa (Finlay e Lyons, 2000). Estes autores concluem que os indivíduos classificados na categoria DI tendem a estabelecer comparações sociais laterais e descendentes. Comparam-se de forma igualitária (lateral) com os indivíduos não classificados em nenhuma categoria estigmatizante e de forma descendente ou mais favorável, quando se comparam com os indivíduos igualmente enquadrados na categoria DI (Finlay, Lyons e Taylor, 2005; Finlay e Lyons, 2000; Szivos-Bach, 1993).

É com o contributo das teorias do estigma e da identidade social que se pode explicar que a baixa autoestima expressa pela maioria dos participantes seja o resultado de uma combinação entre a toxicidade da categoria e o estabelecimento de comparações sociais responsáveis pela desvalorização de si. Efetivamente, percebido o estigma associado à categoria, as comparações sociais são um recurso a que todos os participantes nesta investigação recorrem para exibir a identificação ou afastamento da categoria DI, aspeto que confirma as conclusões do trabalho conduzido por Dagnan e Sandhu (1999) e que autores como Edgerton (1967) ou Sacks (1984) sugerem constituir uma estratégia individual de tentativa de reconstrução da autoestima danificada.

Contrariando as conclusões de alguns trabalhos, nomeadamente as de Davies e Jenkins (1997), nesta investigação todos os participantes, não obstante terem dificuldade em clarificar o conceito DI, parecem compreender o significado social atribuído à DI, discutindo-o de forma mais ou menos estruturada nos seus testemunhos. À semelhança da constatação de Dagnan e Sandhu (1999), também neste trabalho o significado social que os participantes atribuem à categoria DI parece decorrer das suas características pessoais e das suas experiências de interação social.

A diversidade observada nos modos de identificação identitária com a classificação DI confirmou que a construção identitária é um processo que acompanha a trajetória das experiências de vida (Dubar, 2006), de acordo com as experiências individuais e que, independentemente das estratégias adotadas para se adaptarem à classificação atribuída, todos experimentaram uma rotura identitária (Dubar, 2006) quando o processo de formação da sua identidade e socialização primária já ia avançado.

Como se viu anteriormente, foi no contexto da escola que se “descobriram” e identificaram as suas dificuldades, obrigando-os a adaptar-se a uma identidade social virtual, porque atribuída socialmente. Em resultado, este processo de se “tornarem alguém que desconheciam ser”, mas que acreditavam corresponder ao “que os outros esperavam deles” conduziu ao desenvolvimento de processos de reconfiguração da sua autopercepção, numa adaptação permanente à forma como julgam ter passado a ser observados pelos outros. Foi, de resto, desta constatação e do seu efeito nas trajetórias individuais que nasceu o título que dá nome a esta investigação “Pode alguém ser quem não é?”. Esta constatação,

por si só, não constitui novidade uma vez que Edgerton (1967), na sua obra *The Cloack o Competence*, e Sacks (1984) já tinham dado conta das estratégias adotadas pelos indivíduos para camuflarem as suas dificuldades, apelidando-as de *passing as normal* e *doing being ordinary*, respetivamente. Esta estratégia parece resultar do sobrefeito da classificação no olhar dos outros e que tem como consequência a sobreposição de um rótulo como a característica maior do indivíduo, condicionando-lhe toda a existência.

Sem exceção, todos foram confrontados com uma expectativa social que lhes atribuiu uma nova identidade social, até então desconhecida, e à qual foram respondendo com os recursos disponíveis e de acordo com as suas características individuais. Por outro lado, esta expectativa social também condicionou as oportunidades objetivas, tomando conta dos cursos de vida qual efeito dominó²³³.

Este paralelo ao efeito dominó começou, para a maioria dos participantes, com a experiência escolar marcada pelas dificuldades de aprendizagem que os conduziu a trajetórias escolares assinaladas por repetências sucessivas ou ao encaminhamento para respostas educacionais mais segregadas (dentro ou fora da escola, dependendo do período histórico em que aconteceram). Em consequência, assiste-se ao condicionamento das oportunidades vocacionais, de qualificação e, também, das aspirações, assim como de acesso ao mercado de trabalho e remuneração auferida, numa cadeia de efeitos onde as atitudes e crenças sociais, em torno da categoria deficiência intelectual, parecem ser protagonistas. Estas atitudes e crenças constituem barreiras fundadas numa perceção social da categoria DI, influenciada pela medicina e psicologia e mesclada por mitos e preconceitos sociais, e não são mais do que uma formatação de limites para os indivíduos que se acredita caberem, homogeneamente, numa determinada definição. A classificação parece ter o efeito de uma moldura social que determina incondicionalmente as características dos indivíduos emoldurados, numa determinada expectativa social. A possibilidade destes se revelarem, mostrando quem são e não o que os outros acreditam que são, representa um desafio acrescido para todos estes sujeitos: uns aceitam o desafio e vão à luta, enquanto outros se quedam conformados.

Esta diversidade nas formas de gestão da classificação e o seu efeito na reconfiguração da identidade é marcada pelas características individuais e pelos ambientes em que decorrem os seus cursos de vida, nomeadamente pela influência dos modos como as famílias perceberam a classificação e respondem à mesma, favorecendo ou condicionando as suas experiências de vida. Para maior facilidade de compreensão, esta diversidade foi agrupada numa tipologia que reúne três perfis de identidade desenvolvidos no segundo capítulo: identidade afiliada, identidade intermitente e identidade rechaçada. O tipo identidade afiliada reúne um conjunto de participantes que se renderam à classificação atribuída acabando por internalizar identidade social atribuída, exibindo uma afiliação à categoria deficiência intelectual, que se apresenta como identidade dominante e primária (Beart, Hardy

²³³ Efeito dominó designa o efeito provocado pela colocação de diversas peças de dominó em pé num determinado padrão. O derrube da primeira peça provoca o derrube sucessivo de todas as outras, até ao fim, sugerindo a ideia de efeito em cadeia.

e Buchan, 2005) ou identidade permanente (Glat, 1989). O tipo identidade intermitente é o dominante e agrupa os indivíduos que se conformaram com a atribuição da classificação “deficiência mental” ou “deficiência intelectual” apenas para justificar o insucesso exclusivamente na esfera da aprendizagem académica e aceder a apoios e medidas de discriminação positiva, considerando que tal não compromete a possibilidade de obtenção de sucesso nas outras dimensões da vida. O tipo de identidade rechaçada inclui os indivíduos que têm em comum a total rejeição e negação de qualquer dificuldade que comprometa a sua vida ou que seja passível de associação a uma categoria tão socialmente desvalorizada como a deficiência intelectual e que desenvolvem estratégias de corte com qualquer ação que os relacione com a classificação DI.

Mas para além das lógicas de resposta identitária, a categorização na classificação deficiência intelectual tem efeitos no curso de vida já que estabelece, como afirma Martins (2007, p. 201), “a atribuição de limitações à atividade e participação do corpo dito deficiente” o que contribui para “naturalizar poderosamente o vínculo à inferioridade e à experiência de exclusão social”. Por exemplo, Priestley (2012) sugere que sendo um facto o investimento das famílias no favorecimento de condições de sucesso promotoras da transição ao estatuto de adulto, quando se trata de jovens com deficiência os obstáculos e as desigualdades aumentam, em boa parte, devido às baixas expectativas sociais.

Neste sentido, pode afirmar-se que a categorização representou, para todos os participantes neste estudo, um “turning point” ou “momento de viragem biográfica” pelo efeito que provocou no redireccionamento do curso de vida (Nico, 2011, p. 269), estendendo-se a várias dimensões da vida e imprimindo “pontos de inflexão” que obrigaram a mudanças de rumo (Pais, 2005).

A dimensão escolar e formativa é um dos exemplos deste efeito. A observação dos níveis académicos destes participantes surpreende pelo contraste com a literatura que refere que os indivíduos classificados na categoria deficiência intelectual apresentam baixos perfis de qualificação escolar (Veiga e Fernandes, 2014; CRP/ISCTE, 2007; Capucha et al., 2004; INE, 2002). É a análise das trajetórias escolares e formativas que permite verificar que as dificuldades em realizar as aprendizagens expectáveis para o seu nível etário, receberam respostas diferenciadas ao longo do tempo e são claramente influenciadas pelas políticas educativas.

Privilegiando a análise temporal, pode verificar-se que são os participantes mais velhos, os que entraram na escola antes do que se designou por modelo de integração, que estão mais representados entre os que terminam a escolaridade inicial sem certificação, com frequência de 1º ciclo do ensino básico, ou com níveis escolares muito baixos. Para muitos destes participantes, a frequência escolar inicial é marcada por insucessos repetidos, verificando-se a frequência exclusiva no 1º CEB por períodos entre os seis e os onze anos, por oposição ao período temporal de quatro anos de escolaridade estabelecido pelo sistema educativo. Verifica-se ainda que nalguns casos a longa permanência no 1º CEB não se traduziu na obtenção de certificação. Outra característica destas trajetórias escolares é a

saída precoce para ofertas mais segregadas em instituições de educação especial. Em consequências, para além da implicação óbvia nas trajetórias escolares, da repetição consecutiva de ano resulta num desfazamento cronológico dos restantes colegas de turma, com efeito nas interações sociais.

É a aproximação a modelos educativos que defendem os ideais da integração que imprimem mudanças significativas nas respostas à diversidade com efeitos visíveis nas trajetórias escolares dos participantes contemporâneos do Decreto-lei 319/91. Na prática, o efeito da introdução desta mudança política e ideológica traduz-se na melhoria significativa dos percursos educativos regulares iniciais, tendencialmente maiores e mais diversificados pelos níveis de ensino, numa maior aproximação aos tempos estabelecidos para cada ciclo de ensino. Por exemplo, as experiências escolares dos alunos que frequentaram os 2º e 3º ciclo do ensino básico a partir de 1991, mostram que o sistema educativo foi progressivamente encontrando respostas para públicos diferenciados e os seus testemunhos revelam o reconhecimento do esforço de respeito pelas diferenças, ritmos e percursos individuais percebidos como mais adequados às suas características.

Outra evidência que resulta da análise das trajetórias escolares mostra que não obstante a experiência de insucesso e exclusão, a “fé” que depositam na educação (Alves, 2006, p. 74) conduz a maioria dos participantes a prolongar a formação académica, motivados pela vontade de reforçar as aprendizagens e de aumentar a qualificação para melhorar a oportunidade de acesso ao mercado de trabalho. A disponibilização de ofertas formativas em horário pós-laboral de ensino recorrente (entre 1992 e 2001 através dos currículos alternativos) e, mais tarde (entre 2008 e 2011) a criação e estabelecimento de uma rede de Centros Novas Oportunidades de referência para um público com deficiência, no âmbito do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC, contribuiu para que a maioria dos participantes acesse a graus mais elevados de qualificação escolar, ultrapassando as qualificações dos seus progenitores.

Pode afirmar-se que, nesta investigação, o trajeto tradicional de final da escolarização básica e entrada no mundo do trabalho assume um padrão alternativo. Na sua maioria na condição de trabalhadores estudantes, estes indivíduos entram e saem da Escola, repetidamente, até à obtenção da certificação que julgam estar ao seu alcance, remetendo para a imagem do arremesso do bumerangue que tem a particularidade de regressar até próximo daquele que o lança, quando falha o alvo. As suas trajetórias escolares e profissionais são, muitas vezes, paralelas contrariando a imagem da Escola observada por Pais (2005, p. 40) “como um parque de estacionamento de contenção de desemprego”.

De alguma forma, a frequência de ofertas educativas de segunda oportunidade procurou compensar a falta de oportunidades de prosseguimento de estudos, uma vez que o seu itinerário académico incluiu currículos alternativos. O acesso às ofertas de formação profissional disponibilizadas à população em geral também constituiu um obstáculo, não só pela dificuldade de reconhecimento de condições para o

acesso, mas também, em caso de seleção, pela ausência de condições especiais de frequência que acompanharam muitos dos seus percursos escolares.

Canário (1999, p. 11) afirma que “concebendo a educação como um processo longo e uniforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos”, asserção indiscutível exceto para a franja da população classificada na categoria DI. Como ficou demonstrado, o reconhecimento da necessidade de implementar respostas educativas e formativas é uma realidade recente, contagiada pelo modelo social da deficiência e pelos ideais de integração e inclusão.

Claramente orientada para o público com deficiência e incapacidade que saiu da oferta escolar regular, o sistema de reabilitação profissional apresenta-se como a resposta pública que tem merecido maior investimento e que se impôs, por exclusão de partes, como a única disponível. Apesar de orientada para integração, manutenção e progressão no mercado de trabalho, os participantes neste trabalho reconhecem e valorizam o seu contributo, também, no desenvolvimento pessoal e promoção da autonomia, identificando necessidades de formação nestas áreas. Estas necessidades são expectáveis, se tivermos em conta as conclusões de Koegal e Edgerton (1984) que confirmaram que as mesmas dificuldades que constrangeram o sucesso académico, dos indivíduos que acabaram por ser classificados como deficientes intelectuais, continuavam a condicionar o seu desempenho nas tarefas e exigências da vida adulta, com consequências na autonomia, vida social e imagem social.

Esta constatação, a que se acrescem as dificuldades relatadas por alguns participantes no desempenho das tarefas e responsabilidades quotidianas, reforçam a importância de serem criadas oportunidades formativas que não se cinjam à preparação para a vida profissional, mas que habilitem os indivíduos para os desafios do mundo adulto, nomeadamente na área da economia doméstica, exercício de cidadania, apoio na educação dos filhos, só para identificar algumas, como forma de assegurar a equidade e a participação plena e efetiva na sociedade.

Outro desafio identificado, prende-se com a constatação de que a entrada no sistema de reabilitação destinado a um público com deficiência mental²³⁴, apesar de reconhecido por todos os participantes como uma experiência de formação individualizada e uma ponte para a entrada no mundo do trabalho implicou, em contrapartida, a submissão a uma avaliação psicológica, a aceitação desta classificação como condição *sine qua non* para a sua frequência, num ambiente segregado, sem lugar a uma certificação reconhecida. Não obstante, para todos os participantes, a formação profissional no contexto de reabilitação ser reconhecida como uma oportunidade de aprendizagem e acesso ao mercado de trabalho, observa-se um efeito colateral com impacto marcante na construção da sua identidade e curso de vida. Lembra-se que para os participantes que na escola escaparam à classificação na categoria DI e que não foram encaminhados para estruturas educativas segregadas (os

²³⁴ Designação usada na altura em que os participantes ingressaram nesta oferta.

mais velhos porque a escola não avaliava os seus alunos e os mais novos por terem merecido a atribuição da classificação NEE), a entrada no sistema de reabilitação profissional constituiu o primeiro embate com a classificação “deficiência mental” ou “deficiência intelectual”.

Acreditando que a investigação, para além de contribuir para a construção do conhecimento, também deve proporcionar pistas que legitimem as decisões políticas, e tomando emprestada a perspetiva de Nóvoa e Finger (1988), recomenda-se que as ofertas de formação devam ser repensadas, constituindo-se como um processo que se funde com a vida dos adultos ou, no dizer de Silva e Rothes (1998), como uma modalidade de educação-formação não limitada num tempo, mas “co-extensiva à vida”. Neste sentido, a formação serviria como uma alavanca para a entrada no mundo adulto e, simultaneamente, como um veículo facilitador da adaptação dos indivíduos às exigências decorrentes dos desafios inerentes às responsabilidades da condição adulta, a par daqueles que decorrem dos avanços tecnológicos. Seria desejável que estas ofertas formativas beneficiassem do saber e experiência dos técnicos e centros de reabilitação, mas que decorresse em ambientes inclusivos, sem o peso da associação a uma imagem social estigmatizada. Esta alternativa possibilitaria, ainda, responder à sugestão da Formem (2016) de alargar a oferta a novos públicos, nomeadamente a todos os indivíduos que vivem em condições mais vulneráveis.

É indiscutível que o trabalho desempenha um papel central na vida adulta, com implicações no autoconceito e bem estar e que a integração no mundo do trabalho contribui para a perceção de que se é um membro construtivo da sociedade (Super, 1990), contribuindo para configurar a identidade adulta (Pallisera e Rius, 2007) e como meio, de natureza mais instrumental, de obtenção de independência financeira e importante marcador do estatuto de adulto nas sociedades modernas (Arnett, 1998; Priestley, 2012).

Encontrando-se estes indivíduos numa situação de maior vulnerabilidade na transição para a vida adulta, sem experiência e/ou qualificações e com o mercado de trabalho juvenil em retração, naturalmente a promoção da empregabilidade implicou a necessidade de estabelecer políticas focadas na reestruturação da sociedade. O Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidades é uma destas respostas e resulta da tentativa de diminuir as barreiras desta franja da população ao emprego.

Para os participantes nesta investigação, a concretização da sua expectativa de entrada no mundo do trabalho decorreu do processo de reabilitação profissional, formação e, nalguns casos, de medidas de apoio à colocação, numa transição quase imediata entre a conclusão dos períodos de estágio ou formação em contexto de trabalho e a contratação, aspeto também reconhecido no trabalho de Veiga (2014). De resto, os cursos de reabilitação profissional, a par das medidas favorecedoras da promoção e manutenção de emprego para grupos em risco de exclusão, são avaliados pelos participantes como muito positivos, por permitirem a realização de aprendizagens significativas promotoras de maior

independência e por representarem a única oportunidade, ao seu alcance, de acesso à formação como forma de acesso a um emprego. É esta a razão que justifica que a reabilitação profissional seja a resposta a que alguns participantes, como menor estabilidade laboral, recorrem repetidamente, com entradas e saídas de ofertas de formação.

Mas o acesso às medidas de apoio à contratação acarretam, também, a aceitação da inevitável divulgação da sua classificação aos empresários e colegas de trabalho das instituições e empresas onde realizam estágios com vista à contratação. Em resultado, todos os participantes tiveram de gerir internamente o efeito da classificação social atribuída pelos outros, agora já não exclusivamente no seio da família próxima, uma vez que é alargada aos desconhecidos que passam a fazer parte da sua teia de relações formais e informais no trabalho. Tratando-se de uma classificação socialmente desvalorizada, a discriminação e o confronto com atitudes de desconfiança e negação de oportunidades marcam persistentemente os seus cursos de vida. O grande desafio que se coloca prende-se com a manutenção de respostas à medida em todas as esferas e numa perspetiva de processo ao longo da vida, como aquelas fornecidas no âmbito da reabilitação profissional mas, em contextos da formação regular e inclusivos.

Reconstruídas as trajetórias profissionais constata-se que, para a maior parte dos participantes, obtido um emprego, este tende a ser estável, caracterizando-se por vínculos também estáveis, com predomínio de contratos sem termo, indicadores de um nível de desempenho profissional satisfatório.

O grupo profissional com maior expressão enquadra-se na classificação trabalhadores não qualificados, onde predomina a execução de tarefas simples e de rotina, em consonância com os dados disponibilizados na literatura (Veiga et al., 2014; CRPG/ISCTE, 2007). A novidade, que contrasta com a literatura disponível, decorre da identificação de sete participantes que desempenham funções mais qualificadas e exigentes, pertencentes aos grupos de profissões codificadas como: Pessoal administrativo, Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores e Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (INE, 2011).

No que diz respeito ao valor atribuído ao trabalho, a compensação económica oferecida pelo salário que permite responder às necessidades individuais e, em alguns casos, assegurar a subsistência das famílias que vivem em situação económica frágil é destacado como o valor fundamental. Em concorrência com este valor de natureza mais instrumental, emerge o valor simbólico atribuído ao trabalho, repartido entre a satisfação pessoal e a compensação social pelo acesso ao reconhecimento social. Este prestígio social configura uma novidade para muitos participantes, com cursos de vida marcados por insucesso e frustração.

Não obstante o emprego ser um “garante” de independência financeira (CE, 2010), e por arrasto proporcionar um maior nível de autodeterminação, paradoxalmente para um grupo de seis participantes, impedidos de aceder e gerir o vencimento que resulta da recompensa do seu trabalho, a

integração profissional não impediu o desencorajamento e a negação de oportunidades no campo da autonomia, independência financeira e integração social, uma vez que nunca tiveram acesso ao vencimento auferido ou ao valor do seu salário. Apesar dos seus salários serem depositados nas contas bancárias de que são titulares, estes participantes não têm acesso à mesma ou têm acesso condicionado, revelando uma total submissão às regras familiares impostas, bem como a ausência de oportunidade para fazerem escolhas, tomarem decisões e exercerem controle sobre as suas vidas. Estas experiências reforçam a posição de Priestley (2012) que sugere que sendo um facto o investimento das famílias no favorecimento de condições de sucesso promotoras da transição ao estatuto de adulto, quando se trata de jovens com deficiência os obstáculos e as desigualdades aumentam, em boa parte devido às baixas expectativas sociais.

Para este grupo, a participação no rendimento familiar, foi-lhe imposta, ao mesmo tempo que foram sendo desencorajados de exercer qualquer papel ativo na gestão da sua remuneração ou do envolvimento na tomada de decisão sobre o destino a dar ao mesmo. Estes exemplos corroboram a investigação conduzida por Fernandes, Veiga e Silva (2014, p. 197), que identificou que a maioria dos indivíduos com DI necessita da aprovação parental para aceder ao seu vencimento que entra no orçamento familiar e é utilizado de forma “unilateral ou consentida” para fazer face às despesas familiares.

Sendo a entrada na vida ativa um dos marcadores mais importantes da adultícia, porque confere um sentido de identidade, permite o acesso à independência financeira, a saída de casa da família e o estabelecimento de relações adultas (Riddell, 1998), para estes participantes a maior parte destas premissas não se confirma, podendo afirmar-se que acesso a um emprego e a uma remuneração nem sempre é sinónimo de independência financeira. Apesar de auferirem, ou terem auferido salários iguais ou superiores ao salário mínimo, sem acesso aos mesmos, permanecem na dependência dos seus familiares, na inevitabilidade de ter de lhes pedir dinheiro sempre que querem fazer alguma compra ou, receberem a título de dádiva com o valor de semanada ou mesada a verba que estão autorizados a conservar ou utilizar.

Para a maior parte dos participantes, a entrada no mundo do trabalho trouxe, como esperado, o acesso à independência, a possibilidade de contribuírem para as despesas familiares, a emancipação e o reconhecimento social do estatuto de adulto.

Sob a inspiração de Arnett (2001) que destaca critérios como a autorresponsabilização, relacionada com a autonomia e autossuficiência, que implica aceitar a responsabilidade dos seus atos, a independência financeira e a tomada de decisão como dimensões cada vez mais valorizadas pelos jovens no processo de transição, também se focalizou a atenção em atributos como a autodeterminação e independência.

A autodeterminação entendida como a ação dos indivíduos para fazer escolhas e tomar decisões livremente, longe de interferências ou influências externas, com o propósito de alcançar determinado objetivo (Wehmeyer e Abery, 2013) decorre do modelo social que valoriza os sujeitos como protagonistas do seu curso de vida.

Para um grupo de participantes, esvaziados de qualquer poder sobre as suas vidas e substituídos pelos seus familiares mais próximos confirmam-se os dados presentes na literatura reveladores de que à medida que os indivíduos classificados na categoria DI crescem, sobretudo quando entram na adolescência, a presença do pais parece torna-se obstrutiva atrasando ou inviabilizando a transição para o estatuto de adulto, através de mecanismos de promoção da dependência e obediência, em vez de independência, autonomia e responsabilização (Craft, 1987). Destaca-se, mais uma vez que a experiência da maioria dos participantes não se encaixa nesta visão, uma vez que são os protagonistas da tomada de decisão e condução das suas vidas. Efetivamente, para a maioria dos participantes a transição para a condição adulta foi um processo que decorreu num período do seu curso de vida e que foi sendo marcado pelo assumir progressivo, com ritmos diferenciados, de responsabilidades, autonomia e independência.

A viver com os familiares, a maior parte dos participantes ainda não saiu de casa para viver de forma independente porque a sua remuneração é insuficiente para aceder às despesas inerentes ou, porque é o núcleo doméstico que depende do seu rendimento e gestão doméstica. A conjugalidade, para boa parte destes participantes é ainda vista como um fator determinante para a saída de casa dos familiares.

A sociabilidade, constituída por relações sociais e de interação, entendidas como relações informais e não institucionalizadas, tem um papel importante na emancipação na medida em que pressupõe ser reconhecido e aceite pelos outros como parte integrante da comunidade e aceder às oportunidades disponíveis no âmbito da plena cidadania (Veiga, Fernandes e Saragoça, 2014). Neste âmbito, as atividades de lazer, desenvolvidas nos tempos livres fora da alçada da organização e presença adulta, revelam-se de particular importância por oferecerem oportunidade para aceder a diferentes tipos de aprendizagem, por proporcionarem o estabelecimento de contactos e de relações sociais, por contribuírem para reduzir o isolamento social e por promoverem uma autoimagem positiva (Cavet, 1999).

Em contraste com a literatura que estabelece alguma tendência para o isolamento social, confinamento familiar (Veiga e Fernandes, 2014; Pallisera e Rius, 2007) e dificuldade no desenvolvimento independente e autónomo de amizades e relações dos indivíduos com DI (Riddell, 2009), estes indivíduos revelam estar inseridos em redes de sociabilidade que os satisfazem e assumem-se como gestores do seu tempo, decidindo quando, onde e como saem. As suas experiências são diversificadas, situacionais e reveladoras de que não só assumiram o seu papel de adulto, como este é reconhecido pelos outros com quem coabitam e se relacionam. Destaca-se ainda que são os

participantes envolvidos numa relação que consideram que esta contribuiu para melhorar a diversidade e volume das atividades e lazeres fora de casa, reconhecendo este aspeto como gratificante.

A utilização do recurso aos meios de comunicação móvel é comum a todos os participantes como meio de comunicação e inclusão, mesmo daqueles que podem ter mais dificuldade na leitura e escrita e que encontram estratégias para contornar as dificuldades de produção escrita ou descodificação da informação e a inesperada adesão generalizada às redes sociais na internet também introduziu mudanças profundas na aproximação social promovendo, em alguns participantes, a possibilidade de romper com o isolamento social a que se consideram confinados.

A negação de oportunidades de acesso às mesmas experiências juvenis dos outros jovens, por parte dos familiares, a pretexto da segurança e proteção, é também responsável pela perpetuação da inabilidade social e dificuldade de acesso aos valores sociais da vida adulta (Pais, 2003) contribuindo para condicionar os processos de transição.

Identificado na literatura como uma das condições que determina o sucesso na transição para a vida adulta (Lehman, Clark, Rinking e Castellanos, 2002), o modo como os participantes ocupam o seu tempo livre está intimamente relacionado com a sua condição perante o trabalho, não só porque o trabalho é responsável pela organização do tempo, como pela compensação económica que pode permitir o acesso a muitas atividades de lazer. Para os participantes nesta investigação, parece ser o trabalho que dita o tempo e a forma como se usa o tempo livre. Não obstante a promoção da inclusão social ser outro valor comumente atribuído ao trabalho (Palliser e Rius, 2007), para a maioria dos participantes as relações não extravasam o contexto laboral, em contexto de horário e local de trabalho, confirmando a tese de Fernandes (2007) que defende não estar demonstrado que as redes intra e extra-laborais favoreçam uma efetiva inclusão social.

Uma vez que ao processo de se tornar adulto não são alheias as transformações físicas e emocionais que decorrem na passagem da infância à adolescência e adultícia, onde o desenvolvimento da sexualidade assume uma dimensão importante (Wilkinson, Theodore e Raczka, 2015), procurou analisar-se a experiência real dos participantes, nomeadamente na forma como se adaptaram às mudanças físicas e emocionais comuns a todos os adolescentes, a influência de fatores externos, como o acesso à informação e educação sexual, bem como a oportunidade que lhes foi dada para exprimirem a sua sexualidade.

Os participantes do sexo masculino consideram todos que se foram adaptando às mudanças e transformações do seu corpo, ganhando protagonismo no acesso à informação as aprendizagens informais e a formação em educação sexual que relatam ter tido acesso no Centro de reabilitação profissional, revelador de uma resposta formativa que ultrapassou a preparação para o mundo do trabalho. Os testemunhos dão, ainda, conta do conforto e naturalidade com que estes indivíduos

responderam às questões, superando as expectativas com relatos que mostram uma diversidade de experiências.

Para um grupo de participantes condicionado na sua socialização, as oportunidades de realização de aprendizagens informais fica notoriamente comprometida pelas suas experiências de interditos que se estendem à negação da sexualidade e do acesso à informação, na limitação da liberdade e das oportunidades de viver experiências que contribuam para o processo de crescimento e emancipação, comprometendo todas as dimensões da sua vida.

Em contraste, a maioria dos participantes revela experiências positivas que vão do exercício do direito de expressão à manifestação da sua sexualidade, onde a conjugalidade, independentemente das formas que possa assumir, constitui um projeto de vida. Para este grupo, os processos de conquista de autonomia e responsabilização são diversos, à semelhança do grupo identificado na investigação de Pais (2003, p. 335), sobre as culturas juvenis, onde maioria os jovens dos meios operários parece orientar os seus relacionamentos amorosos para a conjugalidade, aderindo a um “modelo de inclinação amorosa orientada para o casamento”.

Destaca-se ainda a experiência minoritária de participantes que rejeitam o compromisso e as obrigações inerentes à conjugalidade a curto prazo, apesar de assumirem poder vir a mudar de opinião, privilegiando um modelo de amor do tipo experimental (Pais, 2003) onde se destaca a valorização da expressão amorosa.

Sendo a parentalidade um passaporte para o reconhecimento do estatuto adulto, apesar de apenas dois participantes experimentarem esta condição, pode afirmar-se que num caso ela decorreu do processo já instalado e reconhecido do estatuto de adulto e que noutro caso não contribuiu para a emancipação à condição de adulto, tendo mesmo, inversamente, acentuado a situação de dependência com a interdição e nomeação de substitutos para o exercício da parentalidade.

Correspondendo a transição um processo dinâmico e holístico, as conclusões até agora apresentadas, respeitam o desenho analítico proposto para esta investigação e procuraram sintetizar os modos como as diferentes dimensões, enquadradas nos respetivos contextos históricos e sociais, se articulam, coabitam e influenciam os itinerários biográficos de transição à condição adulta. Mas o que isto significa é que, tal como proposto por Policarpo (2011) para a construção de ideais-tipo de experiência sexual, ao descrever a experiência de transição para a vida adulta realçando o valor das dimensões selecionadas, está-se, ao mesmo tempo, a explicá-la através destas mesmas dimensões.

Sublinhe-se que quando se procurou comparar as experiências de transição do público desta investigação, não se encontraram referências ou modelos nos estudos disponíveis sobre deficiência intelectual ou deficiência, justificando-se o recurso à literatura sobre juventude e transição, sobretudo como suporte à análise de dados. Reconhecendo que a franja da juventude que ocupa esta pesquisa também é invisível nestes trabalhos sobre transição, apesar de tudo, considera-se que há vantagens em

explorar as conclusões deste trabalho nas duas perspetivas: perspetiva da deficiência intelectual e perspetiva da juventude e transição para a vida adulta.

À semelhança de Nico (2011) e Guerreiro e Abrantes (2007), autores que procuraram compreender os processos de transição para a vida adulta na sociedade portuguesa, também esta investigação observou uma pluralidade e complexidade de experiências biográficas de transição, demonstrativas de uma ampla diversidade de padrões de entrada na vida adulta, corroborando a tese de Pais (2003) de que não há uma única forma de transição para a vida adulta, mas antes uma multiplicidade. Para responder à questão de partida que procurava desvendar os modos como se processam os percursos de transição para a vida adulta das pessoas classificadas na categoria deficiência intelectual, que não nasceram com uma condição conhecida de deficiência, foi possível identificar cinco ideais-tipo de transição: suspensas, progressivas, impostas, conquistadas e penhoradas.

O perfil transições suspensas, agrupa um conjunto de indivíduos que se conforma com a classificação e que interiorizando os atributos sociais obedece à pressão social que os coloca num plano de dependência, permitindo que a sua vida seja conduzida em todas as esferas por outros, sobretudo familiares. A única aproximação ao reconhecimento do estatuto de adulto que lhes é permitida é a entrada no mundo do trabalho, apesar de controlada.

Para o grupo de participantes que partilha o tipo transições progressivas, a categorização é vista como situacional às dificuldades de aprendizagem que limitou a oportunidade de sucesso académico. Ultrapassadas as dificuldades, após a entrada no mundo do trabalho, exibem padrões de transição marcados por experiências progressivas de aproximação ao mundo adulto, mais próximas da visão tradicional onde os projetos de vida independente vão sendo construídos em lume brando, enquanto aguardam a reunião das condições para a conjugalidade e constituição de família.

O que distingue este perfil, transições impostas, do anterior é a interrupção súbita do processo em curso de entrada na vida adulta, consequência de um evento marcante como a morte dos progenitores. É este o acontecimento que precipita o processo de emancipação e vida independente.

O perfil transições conquistadas reúne um grupo de participantes que se caracteriza por se rebelar contra o condicionamento das suas aspirações, imposto pela limitação dos processos emancipatórios, que percebem resultar da classificação na categoria DI. O sucesso da experiência profissional dotou-os da segurança para encetarem uma luta, à custa de roturas nas esferas de vida que percebem ameaçadas, determinados que estão em conquistar o seu lugar de adulto.

Os participantes enquadrados na lógica designada por transições penhoradas distinguem-se pelo reconhecimento, no grupo doméstico, do seu lugar de adulto como consequência da integração profissional bem sucedida. Naturalmente, assumem um papel cada vez mais ativo no apoio à gestão familiar e tomada de decisão, com adesão a uma perspetiva coletivista, onde o sentido de obrigação para com a família ultrapassa a natureza instrumental do apoio financeiro, estendendo-se à resolução

das necessidades quotidianas. Este sentido de obrigação familiar impacta com prejuízo o adiamento da realização dos seus sonhos, aspirações e projetos individuais de viverem de forma independente.

Tendo todos os participantes, como ponto de partida semelhante, “terem tido uma experiência de trabalho por um período superior a doze meses” por ser um dos critérios intencionais de seleção dos sujeitos que participam nesta investigação, a diversidade de experiências parece explicar-se pela importância das condições ambientais, materializadas nas atitudes e preconceitos sociais, bem como nos estilos educativos adotados pelas famílias, em resposta à categorização. Para a maioria, a mudança social observada nas medidas estruturais que respondem, progressivamente, ao desafio do modelo social da deficiência, com efeitos na criação de ofertas formativas e no emprego, contribuiu efetivamente para a transição ao estatuto de adulto, com ganhos na emancipação e independência, e na satisfação com a vida. Ganhos que se estenderam ao grupo doméstico, em muitos dos agregados familiares.

Ficou também demonstrado que ainda há muito investimento para fazer no que diz respeito à introdução de medidas que apoiem a efetiva transição para a vida adulta. Este apoio à inclusão não se esgota na formação escolar e/ou no apoio ao emprego, mas deve estender-se a todas as dimensões da vida e desafios quotidianos inerentes à condição de adulto. Apesar de terem contribuído favoravelmente para a transição da maior parte dos participantes, estas medidas estruturais não parecem ter sido suficientes para contribuir para a transição de todos os que dela usufruíram, uma vez que um quarto dos participantes exibe uma lógica de transição enquadrada no perfil transições suspensas.

Por último, deixa-se uma reflexão sobre os fatores que parecem influenciar os modos de transição para a vida adulta. Reconhecendo que a ação individual é influenciada por fatores internos e levando em linha de conta que as limitações nas funções intelectuais podem condicionar o comportamento adaptativo e a capacidade para assegurar a gestão de uma vida independente, as características associadas à classificação DI apresentam-se muitas vezes, na literatura, como o argumento explicativo para a dificuldade de emancipação e perpetuação da dependência. Contrariando esta visão, Wehmeyer et al. (2003) mostram existir indícios de que o estatuto de autodeterminação é mais influenciado pelos fatores ambientais do que pelas características pessoais, nomeadamente a funcionalidade e medição de inteligência. Esta tese é corroborada noutro trabalho (Wehmeyer e Garner, 2003) que revela uma correlação entre os ambientes menos restritivos e valores mais elevados de autodeterminação, onde os fatores ambientais desempenham um papel mais importante que os valores de inteligência. Por seu turno, Winance (2007), que questiona a objetividade da classificação fundada nas características individuais, também defende que a ‘diferença’ resulta da qualidade das interações.

As conclusões destes autores encontram eco nesta investigação. Efetivamente, como se observou para um grupo de participantes, mantém-se inalterado um padrão de dependência que os conserva

num limbo permanente de quase-nunca-adultos e que impede a sua transição ao mundo adulto, situação que não parece possível reverter a médio prazo, não obstante as suas idades se situarem no intervalo etário entre os 24 e os 38 anos e terem experiência de entrada na vida ativa por um período superior a doze meses. A explicação para esta situação parece sustentar-se, em parte, num conjunto de fatores externos aos indivíduos que se caracterizam pela adversidade à criação de condições para que a transição ao mundo adulto se possa verificar. Estes fatores estão relacionados com a expectativa social que pressupõe que os adultos sejam independentes e consigam assegurar a gestão de uma vida independente, expectativa que colide com a imagem eternizada de criança a quem se inibe a oportunidade de conviver e experimentar riscos, a pretexto da sua vulnerabilidade. Para este grupo de participantes, as atitudes dos membros mais influentes da família parecem constituir a grande barreira à transição, impedindo-os de aceder a experiências favoráveis à autodeterminação e independência, esvaziando-os de qualquer poder e limitando a sua entrada no mundo adulto ao dever de contribuir para o coletivo doméstico, quase como uma forma de compensação.

Sem pretensões de dramatizar, pode dizer-se que estes participantes vivem numa situação que desafia, de forma invisível e socialmente tolerada, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a Convenção dos Direitos Humanos, desde logo porque lhes é negado o princípio fundamental de liberdade para fazer escolhas e porque sofrem de uma forma de tratamento estigmatizante, materializada na forma de discriminação direta e abuso por negação das mesmas oportunidades (Jahoda et al., 2010). Registe-se que estes tratados de direitos humanos estão muito orientados para o controle das desigualdades levadas a cabo pelos Estados e instituições, sendo muito pouco eficazes na introdução de mudanças e controle das barreiras à participação que resultam das atitudes e preconceitos. É este fenómeno que a organização Mundial de Saúde expressa de forma veemente no Relatório Mundial Sobre a Deficiência (WHO, 2011, p. 177) identificando a discriminação, o preconceito e as atitudes negativas como barreiras incapacitantes e uma dimensão “crucial do meio ambiente que precisa de ser tratada em todas as áreas”.

Apesar da importância reconhecida aos fatores contextuais e condições objetivas de vida, seria redutor limitar-lhes a explicação das diferentes lógicas de transição, uma vez que as características pessoais também mostraram influenciar os cursos de vida, independentemente do papel mais ativo ou passivo que os indivíduos desempenham. Particularmente, no que diz respeito às experiências dos participantes incluídos nos perfis de transição imposta, conquistada, penhorada e progressiva, é a intervenção racional dos indivíduos (Furlong et al., 2003) e o modo como reivindicam e assumem a responsabilidade na construção das suas biografias, numa mostra de capacidade de ação para planear e definir estratégias, que parece ser responsável por desencadear modos específicos de transição para a vida adulta.

As lógicas de transição destes participantes, que se distinguem pelo protagonismo dos sujeitos na forma como conduzem o seu curso de vida, obriga a recuperar a importância da agência e da forma como a ação individual e as escolhas que fazem, num leque de oportunidades e constrangimentos que decorrem das circunstâncias sociais e históricas (Elder, Jonhsom e Crosnoe, cit. in Nico, 2011, p. 18), concorrem para a transição ao mundo adulto. Neste sentido, julga-se não ser abusivo afirmar que, com exceção dos participantes agrupados no ideal-tipo transições suspensas e, apesar das singularidades introduzidas pelo evento marcante que constituiu a categorização numa categoria socialmente desvalorizada, esta pesquisa confirma que é muito mais o que aproxima as experiências da maioria dos participantes aos modelos de transição identificados nos estudos sobre juventude e transição.

Concluído este trabalho, alimenta-se a expectativa de que a divulgação dos modelos propostos de transição, contribuam para diminuir a “ignorância e o preconceito” (WHO, 2001, p. 177) influenciando, quem a ele aceder, tanto no domínio das atitudes e comportamentos como na sensibilização para a introdução de mudanças estruturais que contribuam com medidas que favoreçam as condições de transição para a vida adulta em todas as esferas da vida, com particular atenção para as barreiras à transição que experimentam os participantes agrupados no ideal-tipo transições suspensas.

Por outro lado, as experiências de transição dos restantes modelos de transição (impostas, progressivas, conquistadas e penhoradas) constituem uma inspiração, pelo sucesso dos modos de transição e pelas experiências dos seus protagonistas, lições de vida para todos os que teimam em menorizar a possibilidade de emancipação dos indivíduos classificados na categoria deficiência intelectual, eternizando-os no estatuto infantil. Deste ponto de vista, fica a esperança de que esta investigação possa constituir um contributo para informar o conhecimento sobre a deficiência intelectual na sociedade portuguesa, contribuindo para uma mudança da imagem social que favoreça uma sociedade mais equitativa, uma vez que, como argumentava Winance (2007), há uma década atrás, já não se questiona a integração social dos indivíduos, mas antes a construção de uma sociedade que inclua tanto os ‘normalmente diferentes’ como os ‘diferentemente normais’.

Bibliografia

- Abberley, P. (2002). Work, Disability and European Social Theory. In C. Barnes, M. Oliver e L. Barton (Eds.), *Disability Studies Today* (pp. 120-138). Cambridge, London: Polity Press.
- Abbott, S. e Mcconkey R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 10 (5), pp. 275-287.
- Aboim, S. (2005a). A Formação do Casal: Formas de Entrada e Percursos Conjugais. In K. Wall (Eds.), *Famílias em Portugal - Percursos, Interações, Relações Sociais* (pp. 85-116). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais
- Aboim, S. (2005b). As Orientações Normativas da Conjugalidade. In K. Wall (Eds.), *Famílias em Portugal - Percursos, Interações, Relações Sociais* (pp. 169-230). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais
- Aboim, S. (2005c). Dinâmicas de Interação e Tipos de Conjugalidade. In K. Wall (Eds.), *Famílias em Portugal - Percursos, Interações, Relações Sociais* (pp. 231-302). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais
- Aboim, S. (2006). *Conjugalidades em Mudança. Percursos e Dinâmicas da Vida a Dois*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Aboim, S. (2009). Da pluralidade dos afetos: trajetórias e orientações amorosas nas conjugalidades contemporâneas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 24(70), pp. 107-122.
- Ainscow, M. e Miles, S. (2008). Make education for all inclusive: where next?, *Prospects*, 38, 15-34. Doi: 10.1007/s11125-008-9055-0
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?. In Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T. e Barreiros, D. (Orgs.) *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11-24). UNESCO. Consultado em 22 de março de 2012. Disponível em <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/184683por.pdf>
- Ainscow, M., Booth, T. e Dyson, A. (2006). *Improving Schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Almeida, A. N. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, 176, 579-593.
- Almeida, A. N. (Coord.), Vilar, D., André, I. M. e Laland, P. (2004). *Fecundidade e contraceção*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Almeida, A. N. e Vieira, M. M. (2006). *A escola em Portugal: novos olhares, outros cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Almeida, A. N. e Wall, K. (1995). A família. In E. Sousa Ferreira (Eds.), *Portugal Hoje* (pp. 31-55). Lisboa: INA.
- Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1986). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In A. S. Silva, e J. M. Pinto (Org.) *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Alves, F. (2010a). O acesso das pessoas com deficiências e incapacidade à rede de Centros Novas Oportunidades (CNO). *Revista Formar*, 70, pp. 31-34.
- Alves, F. (2010b). A qualificação das pessoas com deficiências e incapacidades. *Revista Formar*, 70, pp. 14-18.
- Alves, F. e Alves, M. H. (2008). Centros novas oportunidades... e as pessoas com deficiência e incapacidades. *Aprender ao Longo da Vida*, 8, pp. 26-30.
- Alves, N. (1998). Escola e trabalho: atitudes, projetos e trajetórias. In M. V. Cabral e J. M Pais. (Coord.) *Jovens portugueses de hoje* (pp. 53-133). Oeiras: Celta Editora.
- Alves, N. (2006). *Socialização escolar e profissional dos jovens*, Projectos estratégias e representações. Lisboa: Educa e UI&DCE.
- Alves, N. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?, *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 59-68.
- Alves, N. (2008). *Juventudes e inserção Profissional*. Lisboa: Educa/UI&DCE.
- Alves, N. e Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas, *Análise Social*, 38, nº 169, pp. 981-1010.

- Amâncio, L. (1993). Identidade Social e Relações Intergrupais. In J. Vala e M. B. Monteiro (Coord.). *Psicologia Social* (pp. 287 – 307). Lisboa: Edição da Fundação Gulbenkian.
- Ammaniti, M. (1983). *Minusválidos*. Barcelona: Ed. Del Serbal.
- Amor Pan, J. R. (2000). *Afectividad y sexualidad en la persona con deficiencia*. Madrid: Universidad Pontificia.
- Anderson, E. M., Clarke L. e Spain, B. (1982). *Disability in adolescence*. London: Methuen.
- Angrosino, M. V. (1994). On the bus with Vonnie Lee, Explorations in Life History and Metaphor, *Journal of Contemporary Ethnography*. Doi: 10.1177/089124194023001002
- Angrosino, M. V. (1998a). *Opportunity House: Ethnographic Stories of Mental Retardation*. London, United Kingdom: AltaMira.
- Angrosino, M. V. (1998b). Mental disability in the United States: An interactionism perspective. In R. Jenkins (Eds.), *Questions of competence: Culture, classification and intellectual disability* (pp. 25-53). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Armstrong, F. (2008). Disability, education and social change in England since 1960. In J. Goodman, G. McCulloch e W. Richardson (Eds.), *Social change in history of British education* (pp. 149-166). London: Routledge.
- Armstrong, F. (2011). Inclusive education: school cultures, teaching and learning. In G. Richards e F. Armstrong (Eds.), *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers* (pp. 9-18). Londres: Routledge
- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context, *Human Development*, 41, pp. 295-315.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: Perspectives from the late teens through the twenties, *American Psychologist*, 55, pp. 469-480.
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife, *Journal of Adult Development*, 8, pp. 133-143.
- Arnett, J. J. (2003). Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in American ethnic groups, In J. J. Arnett e N. L. Galambos (Eds.), *Exploring cultural conceptions of the transition to adulthood, New Directions for Child and Adolescent Development* (pp. 63-75). San Francisco: Jossey-Bass.
- Aron, R. (1994). *As etapas do pensamento sociológico*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Artiles, A. J. e Trent, S. C. (1994). Overrepresentation of minority students in special education: a continuing debate. *Journal of Special Education*. Doi: 10.1177/002246699402700404
- Artiles, A. J., Trent, S. C. e Kuan, L. (1997). Learning disabilities empirical research on ethnic minority students: An analysis of 22 years of studies published in selected refereed journals. *Learning Disabilities Research & Practice*, 2, pp. 82-91.
- Associação Americana de Psiquiatria (AAP) (2002). *DSM-4-TR – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Associação Americana de Psiquiatria (AAP) (2013). *DSM-5-TR – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Astúcia, A. (2002). As Pessoas com Deficiência e o Emprego. *Integrar*, 18, pp. 29-36.
- Atkinson, D. (1988). Research interviews with people with mental handicaps. *Mental Handicap Research*, 1, pp. 75–90. Doi:10.1111/j.1468-3148.1988.tb00006.x
- Augusto, A. (2008). *Infertilidade e Reprodução Medicamente Assistida: da definição do risco médico à construção dos riscos sociais*. Actas do VI Congresso Português de Sociologia, *Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, pp. 25-28.
- Azevedo, J. (2001). *Ensino secundário na Europa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bandura, A., Azzi, R. G. e Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnes, C. (1996). Theories of disability and the origins of the oppression of disabled people in Western society. In L. Barton (Eds.), *Disability and society: Emerging issues and insights* (pp. 43-60). London: Longman.
- Barnes, C. e Mercer, G. (2003). *Disability*. Cambridge: Polity Press
- Barnes, C., Mercer, G. e Shakespear, T. (2005). *Exploring Disability – A sociological introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Barnes, C., Oliver, M., Barton, L. (Eds.) (2002). *Disability Studies Today*. Cambridge: The Polity Press in association with Blackwell Publishers.
- Bautista, R. (Coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Beart, S., Hardy, G. e Buchan, L. (2005). How People with Intellectual Disabilities View Their Social Identity: A Review of the Literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, pp. 47–56.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage.
- Behi, R. e Behi, E. E. (1987). Sexuality and Mental Handicap, *Nursing Times*, 83 (43), pp. 50-53.
- Bénard da Costa, A. M. (1995). Inclusive schools in Portugal. In C. O' Hanlon, (Ed.), *Inclusive education in Europe* (pp. 95-111). London: David Fulton Pub.
- Bénard da Costa, A. M. (1998). Projeto “Escolas Inclusivas”. *Inovação*, 11, pp. 57-85.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português. *Análise Social*, XXV, pp. 108-109.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. e Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Bercovici, S. M. (1981). Qualitative methods and cultural perspectives in the study of deinstitutionalization. In R. H. Meyers, C. E. Bruininks e K. C. Lakin (Eds.), *Deinstitutionalization adjustment of mentally retarded people* (pp. 133-144). Washington D.C.: American Association of Mental Deficiency.
- Betz, C. L. (2007). Facilitating the transition of adolescents with developmental disabilities: Nursing practice issues and care. *Journal of Pediatric Nursing*, 22(2), pp. 103-15.
- Blacher, J. (2001). Transition to adulthood: Mental retardation, families, and culture. *American Journal of Mental Retardation*, 106(2), pp. 173-88.
- Bogdan, R. e Bliklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. e Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: J. Wiley.
- Bogdan, R. e Taylor, S. J. (1994). *The social meaning of mental retardation: Two life stories*. New York: Teachers College Press.
- Bois-Reymond, M. du (2009). Models of navigation and life managements. In A. Furlong (Ed.), *Handbook of Youth and Young Adulthood- New Perspectives and Agendas* (pp. 23-38). Londres, Nova Iorque: Routledge.
- Bolton, B. (Ed.)(1982). *Vocational adjustment of disabled persons*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Booth, T. (2000). Parents with learning difficulties, child protection and the courts. *Representing Children*, 13(3), pp. 175-188.
- Booth, T. e Ainscow, M. (1998) (Eds.). *From them to us: an international study of inclusion in education*. Londres: Routledge.
- Booth, T. e Booth, W. (1998). *Growing up with parents who have learning difficulties*. London: Routledge.
- Booth, T. e Booth, W. (2004). *Parents with learning difficulties, Child Protection Report to the Nuffield Foundation*. Sheffield: The University of Sheffield.
- Branscombe, N. R., Schmitt, M. T., e Harvey, R. D. (1999). Perceiving pervasive discrimination among African Americans: Implications for group identification and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(1), pp. 135-149. Doi:10.1037/0022-3514.77.1.135

- Bynner, J. e Parsons, S. (2001). Qualifications, basic skills and accelerating social exclusion. *Journal of Education and Work*, 14, pp. 279-291.
- Cação, R. (2007). Transição para a Vida Adulta de Pessoas com Deficiência Mental: Representações, Práticas e Desafios. In DGEEP/MTSS (Eds.), *Integração das pessoas com deficiência*, Cadernos Sociedade e Trabalho, nº 8, (pp. 181-196), Lisboa: MTSS/DGEEP.
- Canário, R. (1992). Escolas e Mudança: da Lógica da Reforma à Lógica da Inovação. In A. Estrela e M. Falcão (Orgs.), *II Colóquio Nacional da AIEP/AFIRSE – A reforma curricular em Portugal e nos países da comunidade europeia*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Canário, R. (1996). Os Estudos sobre a Escola: problemas e perspectivas. In J. Barroso (Org.), *O Estudo da Escola* (pp. 121-149). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2003). *O impacto social das ciências da educação*. Versão escrita da conferência VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, realizado na Universidade de Évora, em 5, 6 e 7 de Junho (Documento Policopiado), pp. 1-23.
- Canário, R. (2005). Educação e formação de adultos. Mutações e convergências. In B. Cabrito e R. Canário (Org.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp. 7-14). Lisboa: EDUCA.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In L. C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves e R. Canário. *A Educação em Portugal (1986-2006): Contributos de Investigação*. (pp. 195-254). Conselho Nacional de Educação. Consultado em 13 de janeiro de 2014. Disponível em <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Trabalho%20CNE.SPCE..pdf>
- Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da educação de adultos. *Perspectiva*, 31 (2), pp. 555-570. Doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p555>
- Canário, R. (Org.) (2007). *Educação popular e movimentos sociais*. Lisboa: Educa/UI&DE.
- Capucha, L. (2010). Inovação e justiça social. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 63, pp. 25-50.
- Capucha, L. (2013). Em defesa da iniciativa Novas Oportunidades: a qualificação de adultos é uma prioridade, *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 34, pp. 29-65.
- Capucha, L. e Pereira, F. (2007). Educação Especial e Escola para Todos: Das palavras aos actos. In MTSS/DGEEP (Eds.), *Integração das Pessoas com Deficiência* (pp. 83-100). Lisboa: MTSS/DGEEP.
- Capucha, L., Cabrita, M., Salvado, A., Paulino, A. N., Santos, S., Alvares, M. e Mendes, R. (2004). *Os Impactos do Fundo Social Europeu na Reabilitação Profissional de Pessoas com Deficiências em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Centro de Reabilitação Profissional de Gaia
- Cardim, J. (1996). Formação Profissional: do conteúdo aos aspectos críticos do seu desenvolvimento. *Inovação*, 9, pp. 241-262.
- Carey, C. L., Friedman, N. G. e Bryen, D. N. (2005). Use of electronic technologies by people with intellectual disabilities, *Mental Retardation*, 43 (5), pp. 322-333.
- Castells, M. (2003). *A Galáxia da internet: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Castro, B. (2008). *O Director de turma e o abandono Escolar*. Lordelo: Biblioteca da Fundação A Lord.
- Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados – Diversidade e interdependência de lógicas de Formação* (Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa). Disponível em <http://repositorio.ul.pt/>
- Cavaco, C. (Coord.), Alves, N., Guimarães, P., Feliciano, P. (2015). *Abandono e insucesso escolar. Construir uma perspetiva de género*. Lisboa: Instituto de Educação-ULisboa/Quatenaire Portugal (Relatório Final). Consultado em 08 fevereiro de 2016. Disponível em http://www.potfse.qren.pt/upload/docs/Relatorio_Final_Instituto_Educacao_UL.pdf
- Cavet, J. (1999). Leisure and friendship. In C. Robinson e K. Stalker (Eds.), *Growing up with disability* (pp. 97-110), London: Research Highlights.

- CEDFOP (2000). *O sistema de formação profissional em Portugal*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Chiurazzi, P. (2011). Mental retardation: Is naming the real issue?. *American Journal of Medical Genetics*, 155, pp. 974–975. Doi:10.1002/ajmg.a.33950
- Cinamon, R. G. e Gifsh, L. (2004). Conceptions of work among adolescents and young adults with mental retardation. *The Career Development Quarterly*, 52, pp. 212-224.
- Claudino, A. A. D.(1997). *A orientação para a formação profissional de jovens com deficiência intelectual*. Lisboa: SNRIPD.
- Comissão das Comunidades Europeias (CCE) (2005). *Comunicação da comissão ao conselho, ao parlamento europeu, ao comité económico e Social europeu e ao comité das regiões - Situação das pessoas com deficiência na União Europeia alargada: o Plano de Acção Europeu 2006-2007*. Consultado em 11 de junho de 2015. Disponível em [http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/com_com \(2005\) 0604_pt.pdf](http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/com_com (2005) 0604_pt.pdf)
- Comissão das Comunidades Europeias (CCE)(2003). *Igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência: Plano de Acção Europeu*. UE: Bruxelas 2003. Consultado em 9 de maio de 2009. Disponível em <http://www.inr.pt>
- Comissão Europeia (2010). *Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020: Compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras*. Consultado em 09 julho de 2016. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:pt:PDF>
- Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A., e Knott, F. (2006). Young People with Intellectual Disabilities Attending Mainstream and Segregated Schooling: Perceived Stigma, Social Comparison and Future Aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(6), pp. 432-444.
- Corker, M. e Shakespeare, T. (Eds.) (2002). *Disability/Postmodernity: Embodying Disability Theory*. London: Continuum.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares de Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 125-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. e Loura D. (1997). A integração no mercado de trabalho: uma realidade adquirida. *Integrar*, 13, pp. 26-33.
- Costa, A. M. (Coord.) (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: Caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Craft, A. (1987). *Mental handicap and sexuality: Issues and perspectives*. London: Costello.
- CRPG, ISCTE (2007). Elementos de caracterização das pessoas com deficiências e incapacidades em Portugal. Vila Nova de Gaia: CRPG, Centro de Reabilitação de Gaia.
- Cruz, M. C. e Lopes, J. A. (1998). Estatuto sociométrico de crianças com dificuldades de aprendizagem escolar: A sócio-cognição do insucesso. In J. A. Lopes (Ed.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 37-68). Braga: SHO.
- Culham, A. e Nind, M. (2003). Deconstructing normalisation: Clearing the way for inclusion. *Journal of intellectual and Developmental Disability*. Doi: 10.1080/1366825031000086902
- Dagnan, D. e Sandhu, S. (1999). Social comparison, self-esteem and depression in people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 43(5), pp. 372-379. Doi:10.1046/j.1365-2788.1999.043005372.x
- Davies, C. A. e Jenkins, R. (1997). 'She has different fits to me': How people with learning difficulties see themselves. *Disability & Society*, 12(1), pp. 95-109. Doi:10.1080/09687599727498
- De La Bletière, A. C. (1997). O deficiente mental e o emprego – um projecto profissional realista. *Integrar*, 13, pp. 41-46.

- Deaux, K. (1992). Personalizing Identity and Socializing Self. In G. M. Blackwell (Eds.), *Social Psychology of Identity and the Self-Concept* (pp. 9-33). London: Surry University Press.
- Deaux, K. (1993). Reconstructing Social Identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, pp. 4-12. Doi: 10.1177/0146167293191001
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir — Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Porto: ASA.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park: Sage.
- Department of Education and Science (DES) (1978). *Special Educational Needs, Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (The Warnock Report)*. Londres: HMSO.
- Dexter, L. A. (1958). A note on selective inattention in social science. *Social Problems*, 9, p. 221-228.
- Dias, J. I. D. S. (2014). *Participação na comunidade de adultos com dificuldades intelectuais*. In Participação na comunidade de adultos com dificuldades intelectuais (Dissertação de Mestrado, FPCEUL). Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/25610>
- Diniz, D., Medeiros, M. e Squinca, F. (2007). Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 23, pp. 2507-2510.
- Direção-geral da Política de Justiça (DGPJ) (2016). *Destaque estatístico trimestral: Estatísticas trimestrais sobre processos de falência, insolvência e recuperação de empresas e sobre processos especiais de revitalização (2007-2016)*, 17. Consultado em 24 de junho de 2017. Disponível em www.dgpj.mj.pt.
- Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2013). Necessidades especiais de educação, dados estatísticos: ano letivo 2012/2013. Consultado em 12 de janeiro de 2015. Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>
- Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2014). Necessidades especiais de educação, dados estatísticos: ano letivo 2013/2014. Consultado em 12 de janeiro de 2015. Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>
- Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2015). Necessidades especiais de educação, dados estatísticos: ano letivo 2014/2015. Consultado em 5 de dezembro de 2017. Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>
- Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2016). Necessidades especiais de educação, dados estatísticos: ano letivo 2015/2016. Consultado em 5 de dezembro de 2017. Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>
- Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2017). Necessidades especiais de educação, dados estatísticos: ano letivo 2016/2017. Consultado em 5 de dezembro de 2017. Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>
- Domingues, I. (2014). Formação profissional: Competências e empregabilidade. In C. da Veiga e L. Fernandes (Eds.), *Inclusão Profissional e Qualidade de Vida* (pp. 243 – 274). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, Lda.
- Dovidio, J. F., Major B. e Crocker J. (2000) Stigma: introduction and overview. In T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl e J. G. Hull (ED.), *The social psychology of stigma* (pp. 1-28). Hove: The Guilford Press.
- Duarte, A. (2008). A Qualificação e o Emprego das Pessoas com Deficiência. *Formar*, 65, pp. 25-29.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação e Sociedade*, 19(62), pp. 13-30. Doi: 10.1590/S0101-73301998000100002
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa?. *Cadernos de Pesquisa*, 34, 123, pp. 539-555.
- Dyson, A., Howes, A. e Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

- Edgerton, R. B. (1967). *The Cloak of Competence; Stigma in the Lives of the Mentally Retarded*. Berkeley: University of California Press.
- Edgerton, R. B. (1974). Cross-cultural psychology and psychological anthropology: One paradigm or two?. *Reviews in Anthropology*. <http://dx.doi.org/10.1080/00988157.1974.9977052>
- Edgerton, R. B. (Ed.) (1984). *Lives in process: Mentally retarded adults in a large city*. Washington: American Association on Mental Deficiency.
- Edgerton, R. B. (1986). A case of delabeling: Some practical and theoretical implications. In L. L. Langness e H. Levine (Eds.), *Culture and retardation: Life histories of mildly mentally retarded persons in American society* (pp. 101–126). Boston: D. Reidel Publishing Company.
- Edgerton, R. B. e Langness, L. L. (1978). Observing mentally retarded person in community settings: An anthropological perspective. In G. P. Sackett (Eds.), *Observing Behavior: Theory and applications in mental retardation* (pp. 335-348). Baltimore, MD: University Park Press.
- Elder, G., H. (1974). *Childrens of the great depression: social change in life experiences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Elder, G., H. (1994). Time human agency and social change: perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57, 1, pp. 4-15.
- Englund, M. M., Luckner, A. E. Whaley, G. J. L. e Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), pp. 723-730.
- Epstein, J. L. (1991). Effect on student achievement of teachers' practices of parent involvement. *Advances in Reading/Language Research*, 5, pp. 261-276
- Esteves, M. J. B. (1996). O retorno à escola: uma segunda oportunidade? Trajetórias sociais e escolares dos jovens adultos que frequentam os cursos do ensino recorrente de adultos. *Inovação*, 9, pp. 219-239.
- European Association for Education of Adults (EAEA) (2003). *Developing Skills for the Knowledge Economy*. Consultado em 02 setembro de 2009. Disponível em <http://www.eaea.org>
- European Commission. (2000). *Labour Force Survey*. Brussels: European Commission. <http://ec.europa.eu/eurostat/web/lfs/publications/results>
- Eurostat (2002). *Inquérito Europeu às Forças de Trabalho (LFS), módulo ad hoc sobre deficiência*.
- Eurostat. (2003). *Eurostat statistics in focus, 3-26/2003*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernandes, C. (2007). Empregabilidade e Diversidade no Mercado de Trabalho – A inserção profissional de pessoas com deficiência. In MTSS/DGEEP (Eds.), *Integração das Pessoas com Deficiência* (pp. 101-113). Cadernos Sociedade e Trabalho. Lisboa: DGEEP/CID.
- Fernandes, E. e Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: estudantes com deficiência na universidade: questões em torno da sua adaptação e sucesso académico, *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, pp. 7-14.
- Fernandes, L. M. (2008). *Os silêncios da parentalidade na adolescência: experiências de mães e pais adolescentes*. (Dissertação de mestrado, ISCTE). Disponível em [www:http://hdl.handle.net/10071/1333](http://hdl.handle.net/10071/1333)
- Fernandes, L., Veiga, C. V. e Silva, C. A. (2014). Autodeterminação e vida Independente. In C. da Veiga e L. Fernandes (Eds.), *Inclusão Profissional e Qualidade de Vida* (pp. 189 – 210). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, Lda.
- Fernandes, M. M. (1997). Sobre o Emprego das pessoas com deficiência. *Integrar*, 30, pp. 5-13.
- Ferrari, L., Nota, L. e Soresi, S. (2008) Conceptions of Work in Italian Adults with Intellectual Disability. *Journal of Career Development*, 20, pp. 1-27.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação regular, educação especial — Uma história de separação*. Porto: Afrontamento.
- Ferreira, V. (2014). Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Saúde e Sociedade*, 23(3), pp. 979-992. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902014000300020>

- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, pp. 117-140. Doi: 10.1177/001872675400700202
- Finger, A. (1991). *Past due: A story of disability, pregnancy and birth*. London: The Women's Press.
- Finlay, W. M. L. e Lyons, E. (1998). Social identity and people with learning difficulties: implications for self advocacy groups. *Disability and Society*, 13, pp. 37-57. Doi: 10.1080/09687599826902
- Finlay, W. M. L., e Lyons, E. (2000). Social categorizations, social comparisons and stigma: Presentations of self in people with learning difficulties. *British Journal of Social Psychology*, 39(1), pp. 129-146. Doi: 10.1348/014466600164372
- Finlay, W. M. L., Lyons, E. e Taylor S. J. (2005) Rejecting the Label: A Social Constructionist Analysis. *Mental Retardation*, 43, 2, pp. 120-134.
- Fisher, D., Roach, V., e Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), pp. 63-78.
- Fontes, F. (2016). *Pessoas com deficiência em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ford, M., Acosta, A. e Sutcliffe, T. J. (2013). Beyond terminology: The policy impact of a grassroots movement. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(2), pp. 108–112. Doi:10.1352/1934-9556-51.2.108
- Formem (2009). Decreto-lei 290/2009, de 12 de Outubro, algumas notas sobre a sua aplicação. *Formen*, 1, pp. 60-61.
- Formem (2016). *O Estado da Arte da Formação Profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência e Incapacidade*. Caderno nº 7. Coimbra: Formem.
- Forreta, F. (2000). "Aprender... a Vida"- um programa de educação sexual. In Miguel, A. Blétière, A. C. e Forreta, F. (Coord.), *Deficiência Mental – Uma abordagem técnica à formação pessoal e sócio profissional* (pp. 38-74). Lisboa: Texto Editora.
- Forreta, F. (2005) Aprender... a vida! Um Programa de Educação Sexual no âmbito da Reabilitação Profissional. *Integrar*, 23, pp. 25-30.
- Foucault, M. (1978). *História da loucura na idade clássica*. Ed. São Paulo: Perspectiva.
- Foucault, M. (2006a). *Psychiatric Power: Lectures at the collège de France 1973-1974*. New York: Palgrave Macmillan. <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k76576g>, consultado em 13 de janeiro de 2013.
- Foucault, M. (2006b). *Estratégia poder-saber*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.
- Fullana, J., Pallisera, M., Martín, R., Ferrer, C. e Puyaltó, C. (2015). La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales. *Revista de Investigación en Educación*, 13, pp. 53-68.
- Furlong, A. (2009) (Ed.). *Handbook of Youth and Young Adulthood — New Perspectives and Agendas*. Londres, Nova Iorque: Routledge.
- Furlong, A., Cartmel, C., Biggart, A., Sweeting, H. e West, P. (2003). *Youth transitions: Patterns of vulnerability and processes of social inclusion*. Edinburgh: Scottish Executive.
- Galambos, N. L., Barker E. V. e Titon-Weaver, L. C. (2003). Canadian adolescents implicit theories of immaturity: What does "childish" mean?, In J. J. Arnett e N. L. Galambos (Eds.), *Exploring cultural conceptions of the transition to adulthood, New Directions for Child and Adolescent Development* (pp. 77-89). San Francisco: Jossey-Bass.
- García Pastor, C. (1987). *La deficiencia mental como problema educativo: Estudio sobre sus orígenes*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- García Pastor, C. (2001). En quê fallaron los pronósticos de Binet Y Simon?. In J. J. B. Aguilar, T. N. Mayán, A. I. Galdo (Eds.), *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio: XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 23-44). Coruña: Universidad de Coruña, Servicio de Publicaciones.
- Genelioux, M. M. E. G. (2005). *Emprego Apoiado e Satisfação: A perspectiva de pessoas integradas em mercado competitivo de trabalho*. Lisboa: SNRIPD.

- Gennep, A. Van (2009). O incremento da inclusão das pessoas com deficiência intelectual. *Formen*, nº. 1, pp. 49-59.
- GEP/MSSS (2012). *O Emprego das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade – Uma abordagem pela igualdade de oportunidades*. Consultado em 15 setembro de 2016). Disponível em http://www.cartasocial.pt/pdf/emprego_pdi.pdf.
- Gerber, D. A. (1990). Listening to disabled people: the problem of voice and authority in Robert B. Edgerton's 'The cloak of Competence. *Disability, Handicap & Society*, 5, pp. 3-23. Doi.org/10.1080/02674649066780011
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (1992). *Transformações da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giele, J. Z., e Elder, G. H., Jr. (1998). *Methods of life course research: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Gillman, M., Heyman, B. e Swain, J. (2000). What's in a name? The implications of diagnosis for people with learning difficulties and their family carers. *Disability and Society*, 15, pp. 389-409.
- Glaser, B. G., e Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Glat, R. (1989). *Somos Iguais a vocês: Depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir.
- Glat, R. (1991) A integração dos excepcionais. *Impulso*, 5 (10), pp. 7-22.
- Glat, R. (1995). Integração dos portadores de deficiências, uma questão psicossocial. *Temas em Psicologia*, 2, pp. 89- 94.
- Glat, R. e Pletsch, M. D. (2009). O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, 22(34), pp. 139-154.
- Goffman, E. (1963). Embarrassment and Social Organization. In N. J. Smelser e W. T. Smelser (Eds.), *Personality and social systems* (pp. 541-548). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Goffman, E. (1990). *Stigma, Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Pelican.
- Goffman, E. (1993). *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Gomes, A. M. A. (1995). Ideias gerais sobre a sexualidade dos deficientes. In I. Félix e A. Marques (Coord.) *E nós... somos diferentes? Sexualidade e educação sexual na deficiência mental* (pp. 11-28). Lisboa: APF.
- Gomes, J. F. (1995). *Para a História da Educação Em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, C. (2003). Enquadramento familiar das pessoas com deficiência: Uma análise exploratória dos resultados dos Censos 2001-2003. *Revista de Estudos Demográficos*, 33, pp. 69-94.
- Gonçalves, M. (1995). *Auto Conhecimento e Acesso Introspectivo*. Braga: Serviço de Publicações do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Goode, D. (2002). Mental retardation is dead: long live mental retardation! Symposium: What's in a name?. *Mental Retardation*, 40, pp. 57-59.
- Gordon, P. A, Tantillo, J. C., Feldman, D. e Perrone, K. (2004). Attitudes regarding interpersonal relationships with persons with mental illness and mental retardation. *Journal of Rehabilitation*, 70, pp. 50-56.
- Graue, M. E. e Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças, teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Greenspan, S. (1994). Review of the 1992 AAMR Manual. *American Journal of Mental Retardation*, 98, pp. 544-549.
- Greenspan, S. (2006). Functional Concepts in Mental Retardation: Finding the Natural Essence of an Artificial Category. *Exceptionality*, 14 (4), pp. 205-224.
- Greenspan, S. (2009). Foolish Action in Adults with Intellectual Disabilities: The Forgotten Problem of Risk-Unawareness. *International review of research in mental retardation*, 36, pp. 147-194.

- Greenspan, S. e Switzky, H. J. (Eds.) (2006). *What is mental retardation? Ideas for an evolving disability definition*. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Guerreiro, M. D. e Abrantes, P. (2007). *Transições incertas. Os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Hastings, R. P. (1994). On "good" terms: Labeling people with mental retardation. *Mental Retardation*, 32 (5), pp. 363-365.
- Heinz W. R. (2009). Transitions in an age of uncertainty. In A. Furlong (Ed.) *Handbook of Youth and Young Adulthood- New Perspectives and Agendas* (pp. 3-13). London, New York: Routledge.
- Hendricks D. e Wehman, P. (2009). Transitions From School To Adulthood For Youth With Autism Spectrum Disorders: Review and recommendations. *Focus Autism Other Developmental Disabilities*, 24(2), pp. 77-88.
- Heshusius, L. (1987). Research and Perceptions of Sexuality by Persons Labelled Mentally Retarded. In A. Craft (Eds.) *Mental Handicap and Sexuality: Issues and Perspectives* (pp. 35-61). Kent: Costello.
- Hewett, F. M. (1974). *Education of exceptional Learners*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hibel, J., Farkas, G. e Morgan, P. L. (2010). Who is placed into special education. *Sociology of Education*. Doi: 10.1177/0038040710383518
- Hirata, H. (1994). Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In C. Ferretti et al. (Eds.), *Novas tecnologias, trabalho e educação, um debate multidisciplinas* (pp. 128-142). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Hirst, J. e Baldwin, S. (1994). *Unequal opportunities. Growing up disabled*. London: HMSO.
- Hockey, J. e James, A. (1993). *Growing up and growing old: Ageing and dependency in the life course*. London: Sage.
- IEFP (2016). *Relatório mensal de dezembro de 2015 da execução física e financeira*. Lisboa: IEFP.
- INE (2002). *Censos 2001 Resultados definitivos*. Lisboa: INE, I.P.
- INE (2011). *Classificação Portuguesa das profissões 2010*. Lisboa: INE, I.P.
- INE (2012a). *Censos 2011 Resultados definitivos — Portugal*. Lisboa: INE, I.P.
- INE (2013). *Estatísticas de emprego 2013*. Lisboa: INE, I.P.
- INE (2016). *Sociedade da Informação e do Conhecimento — Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação nas Famílias*. Lisboa: INE, I.P.
- International Labour Office (ILO) (1998). *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Geneva: International Labour Office. Consultado em 23 de julho de 2016. Disponível em http://www.ilo.org/employment/Whatwedo/Publications/WCMS_120230/lang-en/index.htm
- Irwin, S. (2001). Repositioning disability and the life course: a social claiming perspective. In M. Priestley (Eds.), *Disability and the life course global perspectives* (pp. 15-25). Cambridge: University Press.
- Jahoda, A., Markova, I., e Cattermole, M. (1988). Stigma and the self-concept of people with a mild mental handicap. *Journal of Mental Deficiency Research*, 32(2), pp. 103-115.
- Jahoda, A., Wilson, A., Stalker, K., e Cairney, A. (2010). Living with Stigma and the Self-Perceptions of People with Mild Intellectual Disabilities. *Journal of Social Issues*, 66(3), pp. 521-534. Doi:10.1111/j.1540-4560.2010.01660.x.
- Jiménez, R. B. (1997). Educação Especial e Reforma Educativa, In. R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Coleção Saber Mais, Dinalivro.
- Johnson, K., Traustadóttir, R., Harrisson, L., Hillier, L. e Sigurjónsdóttir, H. B. (2001). The possibility of choice: women with intellectual disabilities talk about having children. In M. Priestley (Ed.), *Disability and the life course* (pp. 206-218). Cambridge: Cambridge University Press.

- Kauffman, J. (2007). Classificação e categorização. In J. Kauffman e J. Lopes (Coord.), *Pode a educação especial deixar de ser especial?* (pp. 9-20). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Kelly, B. (2013). *'Don't box me in': Disability, identity and transitions to young adult life*. Belfast: Queen's University Belfast in partnership with Barnardo's NI. Consultado em 12 fevereiro de 2015. Disponível em https://pure.qub.ac.uk/portal/files/10445487/DON_T_BOX_ME_IN_FINAL_REPORT.pdf
- Koegal, P. (1986). You are what you drink: evidence of socialized Incompetence in the life of mildly retarded adult. In Langness, L. L. e Levine, H. G (Eds.), *Culture and retardation, life histories of mildly mentally retarded persons in American society* (pp. 47-63). Boston: D. Reidel Publishing Company.
- Koegal, P. e Edgerton, R. B. (1984). Black "six-hour retarded children" as young adults. In Edgerton R. B. (Eds.), *Lives in process: Mentally retarded adults in a large city* (pp. 145-171). Washington: American Association on Mental Deficiency.
- Koegel, P. e Edgerton, R. B. (1982). Labeling and the perception of handicap among black mildly mentally retarded adults. *American Journal of Mental Deficiency*, 87, pp. 266-276.
- Koller, H., Richardson, S. A. e Katz, M. (1988) Marriage in young adults with mental retardation in simulated situations of abuse. *Journal of Mental Deficiency Research*, 38 (1), pp. 93-102.
- Kvalsund, R. e Bele, I., V. (2010). Students with special educational needs — social inclusion or marginalisation? Factors of risk and resilience in the transition between school and early adult life. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Doi: 10.1080/00313830903488445
- Ladd-Taylor, M. (2004). The "sociological advantages" of sterilization: Fiscal policies and feeble-minded women in interwar Minnesota, In S. Noll e J. W. Trent Jr. (Eds.), *Mental retardation in America* (pp. 281-321) New York and London: New York University Press.
- Lahire, B. (2004). *O homem plural: As molas da ação*. Almada: Instituto Piaget.
- Lahire, B. (2005). Patrimónios individuais de Disposições. Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, pp. 11-42.
- Lalanda, P. (1998). Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica, *Análise Social*, 148, pp. 871-883.
- Langness, L. L. e Levine, H. G. (Eds.) (1986). *Culture and retardation, life histories of mildly mentally retarded persons in american society*. Boston: D. Reidel Publishing Company.
- Lavrador, R. S. F. (2009). *A utilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) em Educação* (Tese de Mestrado, Universidade do Minho). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/10996>
- Lehman C. M., Clark H. B., Bullis M., Rinking J. e Castellanos L. A. (2002). Transition from scholl to adult life: empowering youth through community ownership and accountability. *Journal of Child and Family Studies*, 11 (1), pp. 127-141.
- Lima, L. C. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In R. Canário e B. Cabrito, (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- Löfgren-Mårtenson, L. (2008). Love in Cyberspace: Swedish young people with intelectual disabilities and the internet. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 10, 125-138. Doi: 10.1080/15017410701758005
- Lopes, J. (2007). Perspectiva Crítica da educação especial em Portugal. In J. Kauffman e J. Lopes (Eds.), *Pode a educação especial deixar de ser especial?* (pp. 21-94). Braga: Psiquilibrios Edições.
- López, F. S. (2002). *Sexo y afecto en personas con discapacidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A. e Snell, M. E. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and systems of supports*. Washington, CD: American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Schalock, R. L., Snell, M. E., et al. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (9th edition). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- MacDonald, J. D. e MacIntyre, P. D. (1999). A rose is a rose: Effects of label change, education, and sex on attitudes toward mental disabilities. *Journal on Developmental Disabilities*, 6(2), pp.15-31.

- Maia, A. C. B (2006). *Sexualidade e deficiências*. São Paulo: Editora UNESP.
- Manion, M., e Bersani, H. A. (1987). Mental retardation as a western sociological construct: A cross-cultural analysis. *Disability and Society*, 2 (3), pp. 231-245.
- Mann, G. e van Kraayenoord, C. (2011). The influence of Wolf Wolfensberg and his ideias. *International Journal of Disability, Development and education*. Doi: 10.1080/1034912X.2011.598374
- Marques, A. M. e Forreta, F. (2005) Educação sexual: conceito, objectivos e estratégias. In A. M. Marques (Coord.), *Ser +. Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social para crianças, jovens e adultos portadores de deficiência mental* (pp. 43-69) . Lisboa: APF.
- Martins, B. S. (2007). Trilhos que Tardam: as agendas perdidas na Deficiência. *Cadernos Sociedade e Trabalho*, 18, pp. 197-211.
- Martins, M. A. (2001). *Deficiência mental e desempenho profissional*. Livros SNR Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Mateus, A. (2010) Relatório sobre o Desenvolvimento da Economia Portuguesa. *Gabinete de Estudos da Caixa Geral de Depósitos*, 1, pp. 1-118.
- Mateus, S. (2002). Futuros prováveis: um olhar sociológico sobre os projetos de futuro no 9º ano, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, pp. 117-149.
- May, D. e Simpson, M. K. (2003). The parent trap: marriage, parenthood and adulthood for people with intellectual disabilities. *Critical Social Policy*. Doi: 10.1177/0261018303023001102
- McClimens, A. (2002). All I Can Remember Were Tablets: Pat's Story. *Journal of Learning Disabilities*, 6 (1), pp. 73-88.
- McClimens, A. (2007). Language, labels and diagnosis: An idiot's guide to learning disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 11, pp. 257-266.
- Mcdermott, S., Durkin, M. S., Schupf, N. e Stein, Z. A. (2007) Epidemiology and Etiology of mental retardation. In J. W. Jacobson, J. A. Mulick e J. Rojahn (Eds.), *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities* (pp. 3-40). New York: Springer.
- Medina, T. (2008). *Experiências e Memórias de Trabalhadores do Porto. A Dimensão Educativa dos Movimentos de Trabalhadores e das Lutas Sociais* (Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP).
- Mendes, S. M. C. (2006). *As consequências do abandono escolar precoce na inserção na vida activa — Estudo de caso sobre o ensino básico no concelho de Beja* (Tese de Mestrado, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - IUL).
- Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais — Um Estudo de Caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Mercer, J. (1973). Labeling the mentally retarded: Clinical and social system perspective on mental retardation. California: University of California Press.
- Mercer, J. (1977). Labeling the mentally retarded. *Journal of School Psychology*, 15, pp. 197-205.
- Mesquita, H. (2002). Uma nova política em necessidade educativas especiais: o decreto-lei 319/91 – rumo a uma escola inclusiva. *Educare/Educere*, 13, pp. 105-118.
- Miguel, A., De La Blétière, A. C. e Forreta M., F. (Coord.) (2000). *Deficiência Mental: Uma abordagem técnicas à formação pessoal e sócio-profissional. Fundo Social Europeu — Programa Horizon*. Lisboa: APPACDM de Setúbal/Texto Editora.
- Millington, M. J., Szymanski, E. M. e Hanley-Maxwell, C. (1994). Effect of mental retardation on employers concerns and selection. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 38(1), pp. 27-43.
- Molin, M., Sorbring, E., e Löfgren-Mårtenson, L. (2017). New Em@ncipatory Landscapes? Young people with intellectual disabilities, internet use, and identification processes, *Advances in Social Work*. Doi: 10.18060/21428.
- Morato, P. e Santos, S. (2007). Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental, *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, pp. 51-55.

- Morato, P. P., Dinis, A., Fernandes, C., Alves, C., Gonçalves, P., Lima, R. e Marques, S. (1996). A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental, *Integrar*, 9, pp. 5-14.
- MTSS (1999). *Plano Nacional de Emprego 1998-2002*. Lisboa: MTSS.
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience: A framework for understanding and supporting the adult transitions of youth with high-incidence disabilities. *Remedial & Special Education*. Doi: 10.1177/074193250302400102
- Murray, C., Goldstein, D. E. e Edgar, E. (1997). The employment and engagement status of high school graduates with learning disabilities through the first decade after graduation. *Learning Disabilities Research & Practice*, 12, pp. 151-160.
- Myklebust, J., O. e Solvang, B. (2005). Young mothers with special educational needs. *Young*. Doi: 10.177/1103308805048753
- Nagler, M. (1993). The pitfalls of politicaly correct language. In M. Nagler (Eds.), *Perspectives on disability: text and readings on disability* (pp. 15-17). CA: Health Market Ressearch.
- Nehring W. M. (Eds.) (2005). *Core curriculum for specializing in intellectual and developmental disability: A resource for nurses and other health care professionals*. Boston: Jones and Bartlett.
- Nico, M. L. (2011). Transição Biográfica Inacabada. Transições para a Vida Adulta em Portugal e na Europa na Perspectiva do Curso de Vida (Tese doutoramento, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, ISCTE-IUL). Disponível em [www:<http://hdl.handle.net/10071/8365>](http://hdl.handle.net/10071/8365).
- Niza, S. (1996) Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 1 e 2, pp. 139-149.
- Nóvoa, A. e Finger, M. (Orgs.) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos.
- Nunes, L. R. P., Glat, R., Ferreira, J. R., Gonçalves E. P., Pereira K., e Nogueira, L. (2002). What do thesis and dissertations reveal about the self-perception of people with special needs?. *Temas em Psicologia*, 10(2), pp. 136-153. Consultado em 18 de março de 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2002000200005&lng=pt&tlng=en
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. Doi: 10.1787/9789264130852-en
- OCDE (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing. Doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>.
- ODDH (2016). *Respostas à 'Lista de Questões' do Comité da ONU sobre implementação da Convenção da Deficiência*. Consultado em 07 fevereiro de 2017. Disponível em <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/247-respostas-do-oddh-à-lista-de-questões>
- Oliver, M. (1983). *Social work with disabled people*. London: Macmillan.
- Oliver, M. (1989). Disability and dependency: a creation of industrialised societies. In L. Barton (Eds.), *Disability and dependency* (pp. 6-22). London: Falmer Press.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: The Macmillan Press.
- Oliver, M. (1992). Changing the Social Relations of Research Production. *Disability, Handicap & Society*, 7 (2), pp. 101-115.
- OMS (2004). *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. Lisboa: Direção Geral da Saúde. Consultado em junho de 2010. Disponível em <https://www.dgs.pt/estatisticas-de-saude/documentos-para-download/classificacao-internacional-de-funcionalidade-incapacidade-e-saude-cif.aspx>
- OMS (2005). *Guia do principiante: para uma linguagem comum de funcionalidade, incapacidade e saúde*. Cadernos SNR, 19. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

- ONU (2016). *Concluding observations on the initial report of Portugal, Committee on the Rights of Persons with Disabilities*. Consultado em março de 2017, Disponível em <http://oddh.iscsp.utl.pt/index.php/en/2013-04-24-13-36-12/other-publications/item/279-concluding-observations-on-the-initial-report-of-portugal>
- Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise Social*, 25, pp. 139-165.
- Pais, J. M. (1998). Grupos juvenis e modelos de comportamento em relação à escola e ao trabalho: resultados de análises factoriais. In M. V. Cabral e J. M. Pais (Coord.), *Jovens portugueses de hoje* (pp. 135-214). Oeiras: Celta Editora.
- Pais, J. M. (2003). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Pais, J. M. (2005). *Ganchos Tachos e Biscates, jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar.
- Pallisera, M. (1996). *Transición a la edad adulta y vida activa de personas con discapacidad psíquica*. Barcelona (ESP): EUB (Edicions Universitat de Barcelona).
- Pallisera, M. e Rius, M. (2007). Y después del trabajo, qué? Más allá de la integración laboral de las personas con discapacidad. *Revista de Educación*, 342, pp. 329-348.
- Pallisera, M., Fullana, J., Vilà, M. e Soler, P. (2004). *La incorporación de las personas con discapacidad intelectual límite al mundo del trabajo*. Lérida: Associació Catalana Nabiu, Diputació de Lleida.
- Parsons, S. e Bynner, J. (2002). *Basic Skills and Political and Community Participation*. London: The Basic Skills Agency.
- Perske, R. (2005). Strange Shift in the Case of Daryl Atkins. *Mental Retardation*, 43, (6), pp. 454-455.
- Peruke, R. (2005). Search for Persons With Intellectual Disabilities Who Confessed to Serious Crimes They Did Not Commit. *Mental Retardation*, 43, pp. 58-65.
- Pessoti, I. (1984). Deficiência mental: Da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz/Ed. Universidade de São Paulo.
- Pimenta, A. e Salvado, A. (2011). Deficiência e desigualdades sociais, Sociedade e Trabalho, GEP/MTSS, 41, pp. 155-166.
- Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 63-77). Lisboa: Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos.
- Pinheiro, J. D. (2015). *As pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e deveres — Incapacidades e suprimimento – a visão do Jurista, Coleção Formação inicial, Interdição e Inabilitação* (pp. 23-37). Consultado em 07 setembro de 2016. Disponível em http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/civil/Interdicao_inabilitacao.pdf
- Pinto, P. C. (2010). *Palestra apresentada no âmbito da Pós-graduação: O direito e os direitos das pessoas com deficiência*. Lisboa: Instituto de Ciências Jurídico-Políticas da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa e a Fundação LIGA.
- Pinto, P. C. e Pinto, T. J. (2017). *Pessoas com deficiência em Portugal: Indicadores de direitos humanos em Portugal 2017*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Pinto, P. C. e Teixeira, D. (2012). *Avaliação do impacto dos planos de austeridade dos governos europeus nos direitos das pessoas com deficiência*. Consultado em 09 Novembro de 2016. Disponível em <http://oddh.iscsp.utl.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/59-avaliar-o-impacto-das-medidas-de-austeridade-dos-governos-europeus-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-relatorio-de-portugal>
- Pires, L. A. (2007). *A caminho de um Ensino Superior inclusivo? A experiência e percepções dos estudantes com deficiência, estudo de caso* (Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa).
- Policarpo, V. (2011). *Indivíduo e Sexualidade: A construção social da experiência sexual* (Tese doutoramento, ICS UL). Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4197/1/ulsd061121_td_Veronica_Policarpo.pdf

- Pollok, G. (1997) Individualization and the transition from youth to adulthood, *Young*, 5, Doi: 10.1177/110330889700500105
- Portugal, S. (Coord.) (2011). *Estudo de Avaliação do Impacto dos Custos Financeiros e Sociais da Deficiência*. Coimbra: INR, IP. Consultado em 05 de julho 2016. Disponível em <http://www.inr.pt/content/1/1390/estudo-de-avaliacao-do-impacto-dos-custos-financeiros-sociais-da-deficiencia>
- Powell, J. J. W. (2003). Constructing Disability and Social Inequality Early in the Life Course: The Case of Special of special education in Germany and the United States, *Disability Studies Quarterly*, 23, pp. 57-75.
- Powell, J. J. W. (2006). Special education and the risk of becoming less educated. *European Societies*. Doi: 10.1080/14616690601002673.
- Priestley, M. (2000). Adults only: Disability, social policy and the life course. *Journal of Social Policy*, 29 (3), pp. 421-439.
- Priestley, M. (Ed.) (2001). *Disability and the Life Course: global perspectives*. Cambridge: University Press.
- Priestley, M. (2012). *Disability: A life course approach*. Cambridge: Polity Press.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1988). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramón, R. R., Gelabert, S. V. (2008). Inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho das Ilhas Baleares. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 45, pp. 181-200.
- Rapley, M. (2004). *The social construction of intellectual disability*. Cambridge: University Press.
- Rapley, M., Kiernan, P., e Antaki, C. (1998). Invisible to Themselves or Negotiating Identity? The Interactional Management of 'Being Intellectually Disabled'. *Disability & Society*, 13(5), pp. 807-827.
- Riddell, S. (1998). The Dynamic of transition to Adulthood. In C. Robinson, K. Stalker (Eds.), *Growing up with disability* (pp. 189-209). London: Research Highlights.
- Riddell, S. (2006). *Policy and Practice in Special Educational Needs*. Edinburgh: Dunedin Academic Press.
- Riddell, S. (2009). Disability, exclusion and transition to adulthood. In A. Furlong (Eds.), *Handbook of youth and young adulthood – New perspectives and agendas* (pp. 81-88). London and New York: Routledge.
- Riddell, S. (2013). A sociological perspective on special education. In L. Florian (Eds.), *SAGE Handbook of Special Education* (pp. 97-110). SAGE Publications Ltd.
- Roberts K. (2009). Socioeconomic reproduction. In A. Furlong (Eds.), *Handbook of Youth and Young Adulthood- New Perspectives and Agendas* (pp. 14-21). Londres, Nova Iorque: Routledge.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 299- 318). S. Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2011). *Educação inclusiva. Dos Conceitos às Práticas de Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto: Profedições.
- Rodrigues, J. e Cação, R. (1993). Programa integrado de formação profissional e emprego de jovens deficientes: Modelos de formação profissional para deficientes mentais, *Integrar*, 2, pp. 46-49.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G. e Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Roldão, M. C. (1996). A educação básica numa perspetiva de formação ao longo da vida. *Inovação*, 9, pp. 205-217.
- Russell, S., Mammen, P. e Russell, P.S.S. (2005). Emerging Trends in accepting the term intellectual disability in the world disability literature. *Journal of intellectual disabilities*, pp. 187-192.
- Ryan, J. e Thomas, F. (1980). *The politics of mental handicap*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Sacks, H. (1984). On doing “being ordinary”. In J. M. Atkinson e J. Heritage (Eds.) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 413-429). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Salvado, A. (2008). A evolução do Quadro Normativo da proteção social da deficiência em Portugal (1962-2007), *Sociedade e Trabalho*, GEP/MTSS, 38, pp. 1-12.

- Sanches, I. e Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos, *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83.
- Santarosa, L. M. (1991). Informática como "prótese" na educação especial. *Revista de Informática Educativa*, Bogotá/Colômbia, 2(4), pp. 105-130.
- Santarosa, L. M. (2002). *Telemática y la inclusión virtual y social de personas con necesidades especiales: un espacio posible en la Internet – RIBIE 2000 – Chile*. Consultado em setembro de 2016. Disponível em <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie2000>
- Santos, L. P. (Coord.) (2013). *Processo de Avaliação Externa da Aprendizagem – Provas Finais de Ciclo e Exames Nacionais 2013*. Lisboa: MEC/DGEB. Consultado em 13 janeiro de 2014. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/2013_relatorioanual.pdf.
- Santos, M. A. e Scorsolini-Camin, F. (2017). Sustentabilidade dos afetos: notas sobre a conjugalidade como dimensão de análise da família na contemporaneidade. *Psychologica*. Doi:http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_53_12
- Santos, S. e Morato, P. (2012). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê?. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(1), pp. 3-16.
- Santos, S. e Simões, C. (2016). O impacto do emprego na qualidade de vida das pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, 34, pp. 181-197.
- Sassaki, R. (2005). Atualizações semânticas na inclusão das pessoas – deficiência mental ou deficiência intelectual? Doença ou transtorno mental?. *Revista Nacional de Reabilitação*, 9, 43, pp. 9-10.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tasse, M. J., Thompson, J. R., Verdugo-Alonso, M. A., Wehmeyer, M. L. e Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).
- Schalock, R. L., Luckasson, R., Bradley, V., Buntinx, W., Lachapelle, Y., Schogren, K. A., et al. (2012). *User's Guide: Intellectual disability - Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Intellectual and developmental disabilities (AAIDD).
- Scheerenberger, R. C. (1987). *A History of Mental Retardation – A Quarter Century of Promise*. London: Brookes Publishing Co.
- Schein, E. (1990). Career stress in changing times: some final observations. *Prevention In Human Services*, 8, pp. 251 – 261.
- Schnapper, D. (2000). *A compreensão sociológica. Como fazer análise tipológica*. Lisboa: Gradiva.
- Schneider, M. J. e Ferritor, D. E. (1982). The meaning of work. In B. Bolton (Eds.), *Vocational adjustment of disabled persons* (pp. 21-18). Austin, Texas: Pro-Ed.
- Schroeder, S. R., Gerry, G., Gertz, G. e Velasquez, F. (2002). *Usage of the term 'mental retardation' language, image and public education final project report*. Kansas: University of Kansas.
- Scior, K. (2011). Public Awareness, Attitudes and Beliefs regarding Intellectual Disability: A Systematic Review. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 32(6-), pp. 2164-2182.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, pp. 75-106.
- Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNIRPD) (1994). *Inquérito Nacional às Incapacidades Deficiências e Desvantagens*. Lisboa: SNRIPD.
- Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNIRPD) (1996). *Resolução 48/96 - Normas sobre Igualdade de Oportunidades para as pessoas com Deficiência – Nações Unidas*. Caderno n.º 3. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD).
- Serôdio, J. M. (2002). Sistema de Quotas de Emprego para pessoas com deficiência. *Integrar*, 18, pp. 44-50.

- Shakespeare T. (1993). Disabled people's self-organisation: a new social movement?. *Journal Disability, Handicap & Society*, 8, pp. 249-264.
- Shakespeare T. (1996). Power and prejudice: issues of gender, sexuality and disability. In L. Barton (Eds.), *Disability and society: Emerging issues and insights* (pp.191-214). Edinburgh: Addison Wesley Longman Limited.
- Shakespeare T. e Watson N. (1998). Theoretical perspectives on research with disabled children. In C. Robinson, K. Stalker (Eds.), *Growing up with disability* (pp. 13-27). London: Research Highlights.
- Silva, A. S. e Rothes, L. A. (1998). Educação de adultos. In *A evolução do Sistema educativo e o PRODEP*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, C. G. (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais*. Oeiras: Celta.
- Simões, C. (2015). *O direito à autodeterminação das pessoas com deficiência*. Porto: APPC/UP. Consultado em 17 março de 2016. Disponível em https://www.appc.pt/_pdf/eBook_FDUP_Dir_PessoasDeficiencia.pdf.
- Simpson, D. e Cieslik, M. (2007). Basic skills and transition to adulthood. *Young*, 15, pp. 395-412. Doi: 10.1177/110330880701500404
- Simpson, R. L. e Kauffman, J. (2007). Inclusão de alunos deficientes em salas de aula regulares. In J. Kauffman e J. Lopes (Eds.), *Pode a educação especial deixar de ser especial?* (pp. 9-20). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Sinason, V. (1992). *Mental Handicap and the Human Condition – New approaches from the Tavistock*. London: Free Association Books.
- Singly, F. (2003). *Uns com os outros. Quando o individualismo cria laços*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*. Doi: 10.1080/09620210802351342
- Slota, N. E. P. (2003). Methodological Considerations in Life Course Theory Research. *Disability Studies Quarterly*, 23, pp. 19-29.
- Smith, J. D. e Anton, M. R. (1997). Laura Bridgman, mental retardation, and the question of differential advocacy. *Mental Retardation*, 35, pp. 398-401.
- Snell, M. E., Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L. e Yeager, M. H. (2009). Characteristics and Needs of People with Intellectual Disability Who Have Higher IQs. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(3), 220-233. Doi:10.1352/1934-9556-47.3.220
- Soder, M. (1981). Devolver o deficiente à comunidade de onde foi excluído. *Correio da Unesco*, 8, 9, pp. 20-23.
- Soriano, V. (Eds.). (2002). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Soriano, V. (2006). *Planos individuais de transição. Apoiar a transição da escola para o emprego*. (Trad. Agência Europeia). Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Soriano, V. (Eds.) (2008). *Voices Jovens: Ao encontro da diversidade na Educação*. Consultado em 14 março de 2014. Disponível em https://www.european-agency.org/sites/default/files/young-voices-meeting-diversity-in-education_EPH-PT.pdf.
- Sousa, J. (Coord.) (2004). Os impactos do fundo social europeu na reabilitação profissional das pessoas com deficiência em Portugal. Vila Nova de Gaia: Centro de reabilitação Profissional de Gaia.
- Sousa, J. (2007). Deficiência, Cidadania e Qualidade Social – Por uma política de inclusão das pessoas com deficiências e incapacidades. *Cadernos Sociedade e Trabalho*, 8, pp. 35-56.
- Stainback, S. e Stainback, W. (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul Brookes.
- Stewart, D., Stavness, C., King, G., Antle, B. e Law, M. (2006). A critical appraisal of literature reviews about the transition to adulthood for youth with disabilities. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 26(4), pp. 5-24.
- Stewart, D., Freeman, M., Law M., Healy H., Burke-Gaffney J., Forhan M., Young N. e Guenther S. (2010). Transition to adulthood for youth with disabilities: Evidence from the literature. In J. H. Stone, M. Blouin

- (Eds.), *International encyclopedia of rehabilitation*. Consultado em junho de 2015. Disponível em <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/110/>
- Stone, E. e Priestley, M. (1996). Parasites, Pawns and Partners: disability research and the role of non-disabled researchers. *British Journal of Sociology*, 47.4, pp. 699-716.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks e Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Szivos-Bach, S. E. (1993). Social comparison stigma and mainstreaming: the self-esteem of young adults with a mild mental handicap. *Mental Handicap Research*, 6(3), pp. 217-236.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Eds.), *Introduction à la Psychologie Sociale* (pp. 272-302). Paris: Larousse.
- Taylor, S. J. (2000). 'You're not a retard, you're just wise': Disability, social identity, and family networks. *Journal of Contemporary Ethnography*, 29(1), pp. 58-92. Doi:10.1177/089124100129023828.
- Thompson, J. R., Bradley V. J., Buntinx, W. H. E, Schalock, R. S., Shogren, K. A., Snell, M. E., Wehmeyer, M. L., Borthwick-Duffy, S., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Reeve, A., Spret, S., Tassé, M. J., Verdugo, M. A. e Yeager, M. A. (2009). Conceptualizing Supports and the Support Needs of People with Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47 (2), pp. 135-146. Doi: <http://dx.doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.135>
- Tisdall, K. (2001). Failing to make the transition? Theorising the 'transition to adulthood' for young disabled people. In M. Priestley (Eds.), *Disability and the life Course: Global Perspectives* (pp. 167-178). Cambridge: University Press.
- Todd, S. e Shearn, J. (1997). Family Dilemmas and Secrets: parents' disclosure of information to their adult offspring with learning disabilities. *Disability & Society*, 12(3), pp. 341-366.
- Tolfo, R. S. (2002). Carreira profissional e seus movimentos: Revendo conceitos e formas de gestão. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 2(2), pp. 39-63.
- Tomlinson, S. (1982). *A sociology of special education*. London and New York: Routledge.
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*. Doi: 10.1080/03054985.2012.692055.
- Traustadóttir R. (1993). The gendered context of friendships. In A. N. Amado (Eds.), *Friendships and community connections between people with and without developmental disabilities* (pp. 109-127). Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Traustadóttir, R. e Johnson, K. (2000). *Women with intellectual disabilities: finding a place in the world*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Trent, J. W. J. (1994). *Inventing the feeble mind: A history of mental retardation in the United States*. Berkeley: University of California Press.
- Turmusani, M. (2001). Work and adulthood: economic survival in the majority world. In M. Priestley (Eds.), *Disability and the life course: Global perspectives* (pp. 192-205). Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, J. C. (1985). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. In Lawler, E. J. (Org.), *Advances in group processes* (pp. 77-122). Greenwich, CT: JAI Press.
- Tymchuk, A. J., Andron, L. e Unger, O. (1987). Parents with mental handicaps and adequate child care — a review. *Journal of the British Institute of Mental Handicap*. Doi:10.1111/j.1468-3156.1987.tb00393.x
- UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Nova Iorque. Consultado em 15 de setembro de 2017. Disponível em <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>.
- UN (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Nova Iorque. Disponível em setembro, 15, 2008, <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=259>.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education. Salamanca. Paris: UNESCO.

- UNESCO (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Valentim, J. P. (2008). Identidade pessoal e social: Entre a semelhança e a diferença. *Psychologica*, 47, pp. 109-123.
- Vasquez, E., Lopez, A., Straub, C., Powell, S., McKinney, T., Walker, Z., e Bedesem, P. L. (2011). Empirical Research on Ethnic Minority Students: 1995-2009. *Learning Disabilities Research & Practice*. Doi: 10.1111/j.1540-5826.2011.00328.x
- Veiga, C. V. (2006). *As regras e as práticas: factores organizacionais e transformações na política de reabilitação profissional das pessoas com deficiência*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das pessoas com deficiência (SNRIPD).
- Veiga, C. V. (2014). Emprego e vida profissional. In C. Veiga e L. Fernandes (Eds.), *Inclusão Profissional e Qualidade de Vida* (pp. 107-178). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, Lda.
- Veiga, C. V. e Fernandes, L. (2014). Relações Sociais e de Interação. In C. da Veiga e L. Fernandes (Eds.), *Inclusão Profissional e Qualidade de Vida* (pp. 53 – 106). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, Lda.
- Veiga, C. V., Saragoça, J., Fernandes, L. M., Silva, C. A. e Domingues, I. (2014). Teoria e Metodologia. In C. Veiga e L. Fernandes (Eds.), *Inclusão profissional e qualidade de vida* (pp. 9-51). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, Lda.
- Veiga, C. V., Fernandes, L., M. e Saragoça, J. (2014). Participação comunitária e satisfação com a vida. In C. da Veiga e L. Fernandes (Eds.), *Inclusão Profissional e Qualidade de Vida* (pp. 189-210). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, Lda.
- Veiga, C. V., Saragoça, J., Fernandes, L. M., Silva, C. A. e Domingues, I. (2014). Teoria e metodologia. In C. da Veiga e L. Fernandes (Eds.), *Inclusão Profissional e Qualidade de Vida* (pp. 9-51). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, Lda.
- Veiga, C., Sousa, J., Nunes, N. e Fabela, S. (2004). *Contributos para um modelo de análise dos impactos do Fundo Social Europeu no domínio das pessoas com deficiência em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Edições Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (CRPG).
- Veltrone, A. A. (2011). *Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização* (Tese Doutorado em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos). Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/>.
- Verdonschot, M. M. L., de Witte, L. P., Reichrath, E., Buntinx, W. H. E. e Curfs, L., M. G. (2009). Community participation of people with an intellectual disability: A review of empirical findings. *Journal of Intellectual Disability Research*. Doi: 10.1111/j.1365-2788.2008.01144.x
- Verdugo M. A. e Vicent C. (2004). *Evaluación de la calidad de vida y empleo con apoyo*. Proyecto ALSOL. Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Verdugo, M. A. e Gutiérrez, B. (2009). *Discapacidad Intelectual – Adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Verdugo, M. A. e Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *SigloCero Revista Espanhola sobre Discapacidad Intelectual*, 41 (4), pp. 7-21.
- Vieira, P. e Pereira, M. (1996). *Se houvera quem me ensinara — A educação das pessoas com deficiência mental*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilar, D. (2005). *Falar disso — A Educação Sexual na Família dos Adolescentes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Warnock, M. (2005). *Special education needs. A new look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Wehman, P., Schall, C., Carr, S., Targett, P., West, M. e Cifu, G. (2014). Transition from school to adulthood for youth With Autism Spectrum Disorder: What we know and what we need to know. *Journal of Disability Policy Studies*. Doi: 10.1177/1044207313518071.

- Wehmeyer, M. L. (1995). *The Arc's self-determination scale: procedural guidelines*. Washington, D.C.: The ARC of the United States.
- Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23, pp. 5-16.
- Wehmeyer, M. L. (2006). Autodeterminación y personas con discapacidades severas. *Siglo Cero*, 37(4), pp. 5-16.
- Wehmeyer, M. L. (Ed.) (2013). *The story of intellectual disability: An evolution of meaning, understanding, and public perception*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Wehmeyer, M. L. (2015). Framing for the future: Self-determination. *Remedial and Special Education*, 36(1), pp. 20-23.
- Wehmeyer, M. L. e Abery, B. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and Developmental Disability*. Doi: 10.1352/1934-9556-51.5.399
- Wehmeyer, M. L. e Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, pp. 371-83.
- Wehmeyer, M. L. e Garner, N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, pp. 255-265. Doi: 10.1046/j.1468-3148.2003.00161.x
- Wehmeyer, M. L. e Metzler, C., A. (1995). How self-determined are people with mental retardation? The National Consumer Survey. *Mental Retardation*, 33, pp. 111-119.
- Wehmeyer, M. L. e Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, pp.245-255.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B., Mithaug, D. E. e Stancliffe, R. (2003). *Self-determination: Theoretical Foundations for education*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Wehmeyer, M. L., Buntinx, W. H. E., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Craig, E., Coulter, D. L., Gomez, S. C., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M., Spreat, S., Tasse, M. J., Thompson, J. R., e Yeager, M. H. (2008). The Intellectual Disability Construct and Its Relation to Human Functioning. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 46 (4), pp. 311-318.
- Werner, E. E. e Smith, R. S. (1989). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams, Bannister & Cox.
- Whittemore, R. D., Langness, L. L. e Koegal, P. (1986). The Life history approach to mental retardation. In L. L. Langness e H. G. Levine (Eds.), *Culture and retardation, life histories of mildly mentally retarded persons in american society* (pp. 1-18). Boston: D. Reidel Publishing Company.
- WHO (1980). *International Classification of impairments, disabilities and handicaps — a manual of classification relating to the consequences diseases*. Geneva: WHO.
- WHO/World Bank (2011). *World Report on Disability*. Consultado em dezembro de 2012. Disponível em http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf
- Whyte, S. R. e Ingstad, B. (1995). *Disability and culture*. Berkeley: University of California Press.
- Wilkinson, V. J., Theodore, K. & Raczka, R. (2015). 'As normal as possible': Sexual Identity Development in People with Intellectual Disabilities Transitioning to Adulthood. *Sexuality & Disability*, Doi: 10.1007/s11195-014-9356-6.
- Williams, J. e Best, D. (1990). *Measuring sex stereotypes. A Multination Study*. Newbury Park: Sage Publications.
- Winance, M. (2007). Being normally different? Changes to normalization processes: from alignment to work on the norm. *Disability & Society*, 22, pp. 625-638.
- Wiseman, R. E. (2000). Mapping the language of intellectual disability (Dissertação de Mestrado, Memorial University of Newfoundland). Disponível em http://research.library.mun.ca/1262/3/Wiseman_RoxanneE.pdf.

- Wolfensberger, W. Needed or at least wanted: sanity in the language wars. symposium: what's in a name. *Mental Retardation*, 1, pp.75-80.
- Yin, R. K. (2012). Case study methods. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, e K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology* (pp. 141-155). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications.
- Zetlin, A. G. e Turner, J. L. (1984). On being handicapped: Stigma and adjustment. In R. B. Edgerton R. B. (Eds.), *Lives in process: Mentally retarded adults in a large city* (pp. 93-120). Washington: American Association on Mental Deficiency.

Legislação Consultada

Lei nº 1:969, de 20 de maio de 1938. Disponível em <http://193.137.22.223/fotos/editor2/1938.pdf>

Lei nº 38 969, de 27 de outubro de 1952. Disponível em http://193.137.22.223/fotos/editor2/1952_969.pdf

Lei nº 6/71. De 8 de novembro. Diário do Governo n.º 262/1971, Série I de 1971.

Lei n.º 66/79, de 4 de outubro. Diário da República n.º 230/1979, Série I de 1979.

Lei n.º 3/84, 24 de março. Diário da República n.º 71/1984, Série I de 1984.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986.

Lei n.º 9/89, de 2 de maio, 1989. Diário da República n.º 100/1989, Série I de 1989.

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997.

Lei nº 29/01, de 3 de fevereiro. Diário da República n.º 29/2001, Série I-A de 2001.

Lei n.º 38/04, de 18 de agosto. Diário da República n.º 194/2004, Série I-A de 2004.

Lei n.º 21/08, de 12 de maio. Diário da República n.º 91/2008, Série I de 2008.

Lei n.º 85/09, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009.

Decreto-lei n.º 3/08, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4 /2008, Série I de 2008.

Decreto-lei nº 40 964, de 31 dezembro. Diário do Governo n.º 284/1956, Série I de 1956.

Decreto-lei nº 42 994 ,de 28 maio. Diário do Governo n.º 125/1960, Série I de 1960.

Decreto-lei nº 45 810, de 9 julho. Diário do Governo n.º 160/1964, Série I de 1964.

Decreto-lei n.º 174/77, de 5 de maio. Diário da República n.º 101/1977, Série I de 1977.

Decreto-lei n.º 247/89, de 5 de agosto. Diário da República n.º 179/1989, Série I de 1989.

Decreto-lei n.º 35/90, de 25 de janeiro. Diário da República n.º 21/1990, Série I de 1990.

Decreto-lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1991, Série I-A de 1991.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991.

Decreto-lei n.º 213/2007, de 29 de maio. Diário da República n.º 103/2007, Série I de 2007.

Decreto-lei n.º 396/07, de 31 de dezembro. Diário da República n.º 251/2007, Série I de 2007.

Decreto-lei n.º 290/2009, de 12 de outubro. Diário da República n.º 197/2009, Série I de 2009.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/06, de 21 de setembro. Diário da República, n.º 183, Série I de 2006.

Resolução n.º 56/2009, de 30 de julho. Diário da República, n.º 146, Série I de 2009.